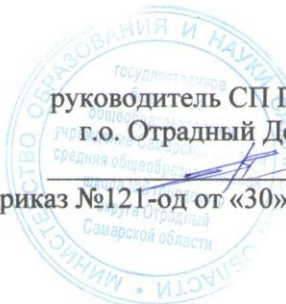


Структурное подразделение государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №6 г.о. Отрадный Самарской области
Детский сад №14
446300, Самарская область, г.Отрадный, ул.Сабирзянова 10 –Б, телефон 8(84661)2-18-48

Принята
на педагогическом совете
Протокол № 1 (41) от «30» августа 2023 г

УТВЕРЖДАЮ
руководитель СП ГБОУ СОШ №6
г.о. Отрадный Детский сад №14
Е.А. Нуждина
Приказ №121-од от «30» августа 2023 г.



**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПЕДАГОГА – ПСИХОЛОГА
СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО
БЮДЖЕТНОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ №6
г.о. ОТРАДНЫЙ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ
ДЕТСКИЙ САД №14
ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТНР И РАС**

**на 2023 – 2024 учебный год
возрастная категория: 6-7 лет
срок реализации: 1 год**

Составитель:
Рыкова Наталья Ивановна

г.о. Отрадный, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

1. Целевой раздел

- 1.1. Пояснительная записка
- 1.2. Цель и задачи реализации Программы
- 1.3. Принципы и подходы к формированию Программы
- 1.4. Характеристика особенностей развития детей 6-7 лет с ТНР и РАС
- 1.5. Планируемые результаты освоения Программы
- 1.6. Система оценки результатов освоения Программы

2. Содержательный раздел

- 2.1. Описание деятельности педагога психолога в группе комбинированной направленности для детей с задержкой психического развития
- 2.2. Содержание коррекционно – развивающей работы с дошкольниками
 - 2.2.1. Содержание коррекционно – развивающей работы с дошкольниками с ТНР
 - 2.2.2. Содержание коррекционно – развивающей работы с дошкольниками с РАС
- 2.3. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы с учетом особенностей детей дошкольного возраста с ТНР и РАС
- 2.4. Оказание консультационной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ТНР и РАС
- 2.5. Особенности коррекционно-педагогического взаимодействия педагога психолога с педагогами ДОО в работе с детьми дошкольного возраста с ТНР и РАС.

3. Организационный раздел

- 3.1. Создание условий, способствующие освоению детей с ТНР и РАС программы и их интеграции в образовательной деятельности
- 3.2. Описание материально-технического оснащения кабинета
- 3.3. Кадровые условия
- 3.4. Описание материально-технического обеспечения Программы
- 3.5. Организация образовательной деятельности педагога психолога с детьми дошкольного возраста с ТНР и РАС
- 3.6. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

Программа разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный №30384; в редакции приказа Минпросвещения России от 8 ноября 2022 г. №955, зарегистрировано в Минюсте России 6 февраля 2023 г., регистрационный № 72264) (далее – ФГОС ДО) и федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 24 ноября 2022 г. N 1022, зарегистрировано в Минюсте России 27 января 2023 г., регистрационный N72149) (далее – ФАОП ДО), устава ГБОУ СОШ №6 г.о. Отрядный Самарской области.

Данная рабочая программа педагога-психолога по реализации Адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и расстройствами аутистического спектра (РАС) рассчитана на работу с обучающимися в возрасте от 6 до 7 лет.

Программа отвечает образовательному запросу социума, обеспечивает развитие личности детей дошкольного возраста с ТНР и РАС в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных, психологических и физиологических особенностей, особых образовательных потребностей, связанных с ТНР и РАС, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности.

Программа обеспечивает достижение максимальной реализации реабилитационного потенциала. Учитывает особые образовательные потребности обучающихся дошкольного возраста с ТНР и РАС, удовлетворение которых открывает возможность общего образования.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования обучающихся дошкольного возраста с ТНР и РАС в условиях дошкольных образовательных групп комбинированной и компенсирующей направленности.

Обязательная часть Программы соответствует ФАОП ДО и обеспечивает создание условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося дошкольного возраста с ТНР и РАС, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Программа сформирована как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста с ТНР и ЗПР и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования.

Данная Программа позволяет построить систему коррекционно-педагогической работы педагога психолога в группе комбинированной направленности для детей с ТНР и РАС (6-7 лет) на основе активизации разных форм и видов детской деятельности воспитанников, полного взаимодействия и преемственности в работе всех специалистов ДОО и родителей (законных представителей) дошкольников.

1.2. Цель и задачи реализации Программы

Цель Программы: обеспечение условий для дошкольного образования, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с ЗПР, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Задачи Программы:

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

1.3 Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии со Стандартом Программа построена на следующих принципах:

- поддержка разнообразия детства;
- сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека;
- позитивная социализация ребенка;
- личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников детского сада) и обучающихся;
- содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;
- сотрудничество детского сада с семьей;

- возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

**Специфические принципы и подходы
к формированию Программы для обучающихся с ТНР:**

- сетевое взаимодействие с организациями социализации, образования, охраны здоровья и другими партнерами, которые могут внести вклад в развитие и образование обучающихся: ДОО устанавливает партнерские отношения не только с семьями обучающихся, но и с другими организациями и лицами, которые могут способствовать удовлетворению особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР, оказанию психолого-педагогической и (или) медицинской поддержки в случае необходимости (Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи);
- индивидуализация образовательных программ дошкольного образования обучающихся с ТНР: предполагает такое построение образовательной деятельности, которое открывает возможности для индивидуализации образовательного процесса и учитывает его интересы, мотивы, способности и психофизические особенности;
- развивающее вариативное образование: принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребенку через разные виды деятельности с учетом зон актуального и ближайшего развития ребенка, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребенка;
- полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей: в соответствии со Стандартом Программа предполагает всестороннее социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие обучающихся посредством различных видов детской активности. Деление Программы на образовательные области не означает, что каждая образовательная область осваивается ребенком по отдельности, в форме изолированных занятий по модели школьных предметов. Между отдельными разделами Программы существуют многообразные взаимосвязи: познавательное развитие обучающихся с ТНР тесно связано с речевым и социально-коммуникативным, художественно-эстетическое - с познавательным и речевым. Содержание образовательной деятельности в каждой области тесно связано с другими областями. Такая организация образовательного процесса соответствует особенностям развития обучающихся с ТНР дошкольного возраста;
- инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы: Стандарт и Программа задают инвариантные ценности и ориентиры, с учетом которых ДОО должна разработать свою адаптированную образовательную программу. При этом за Организацией остаётся право выбора способов их достижения, выбора образовательных программ, учитывающих разнородность состава групп обучающихся, их психофизических особенностей, запросов родителей (законных представителей).

**Специфические принципы и подходы
к формированию Программы для обучающихся с РАС:**

- особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера- сегодня- завтра, сначала –потом), искажения процессов формирования и использования опыта

- (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному – потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).
- основные проявления нарушений пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС: фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа - зрительного, звукового), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа); simultанность восприятия; трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.
 - коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений: специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа; организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.
 - развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.
 - важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.
 - развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.
 - особенности проблемного поведения ребёнка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

- коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.
- отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для РАС проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные).
- определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром "олиго-плюс", так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.
- нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.
- другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.
- нарушения коммуникации и социального взаимодействия - сложные психологические образования, их квалификация может быть самой разной и требует исключительно индивидуального подхода. Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать: выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции; квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная); выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре; определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям); мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1.4. Характеристики особенностей развития детей 6-7 лет с ТНР и РАС

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. Эти дети обладают скудным речевым запасом, некоторые совсем не говорят.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи старшего дошкольного возраста характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

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

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

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

Дети с ТНР отстают от нормотипичных сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно – временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, ритмические движения под музыку.

Исследователи отмечают недостаточную координацию пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

Психическое развитие детей с ТНР, как правило, опережает их речевое развитие. У них отмечается критичность собственной речевой недостаточности. Первичная патология речи, безусловно, тормозит формирование первоначально сохраненных умственных способностей, однако, по мере коррекции словесной речи, происходит выравнивание интеллектуальных процессов.

Психологические особенности, свойственные детям с аутизмом, проявляются в следующих сферах: поведение, эмоционально-волевая сфера, познавательная сфера, деятельность.

Многочисленные нарушения аффективной сферы влекут за собой серьезные поведенческие проблемы. Поведение детей с аутизмом крайне своеобразно. Им свойственны тревожность, стереотипность поведения, страхи, погруженность в себя. Эти состояния могут сочетаться с повышенной возбудимостью, расторможенностью; агрессией и самоагрессией; с негативной реакцией на любые изменения привычного образа жизни, в том числе на изменения пищи, одежды, маршрута прогулок. При этом ребенок не жалуется, не обращается за помощью к близким, а напротив, еще больше отгораживается от каких-либо контактов, прибегает к аутостимуляциям для устранения возникшего дискомфорта.

Дети с аутизмом испытывают страх перед любыми изменениями в привычном для них образе жизни. Они могут быть непонятны окружающим.

Испытывая страх, зачастую не могут объяснить, что именно их пугает. Таких детей могут пугать объекты, издающие резкие звуки; возможны особые страхи, связанные с тактильной сверхчувствительностью.

Важной поведенческой особенностью является активный негативизм ребенка, выражающийся в отказе ребенка выполнять какие-либо действия совместно со взрослым, уход от ситуации обучения и произвольной организации. Проявления негативизма могут сопровождаться физическим сопротивлением, криком, агрессией и самоагрессией. В тех случаях, когда взрослые предъявляют к ребенку завышенные требования, у него возникает страх взаимодействия, разрушаются существующие формы общения. Мощным средством защиты от травмирующих впечатлений является аутостимуляция. Нужные впечатления достигаются чаще всего раздражением собственного тела: они способствуют сглаживанию неприятных впечатлений, идущих из внешнего мира. В угрожающей ситуации интенсивность аутостимуляций нарастает, она бывает настолько интенсивной, что может причинить физическую боль самому ребенку.

Острота поведенческих проблем варьируется в зависимости от степени выраженности аутизма. Это наиболее точно отражено в созданной О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг клинико-психологической классификации раннего детского аутизма, в которой выделены 4 группы детей. Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма.

У детей первой группы отмечается отрешенность от внешней среды, у второй – ее отвержение, у третьей – ее замещение, у четвертой – свертормозимость ребенка его средой.

Как показали исследования, аутичные дети этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных.

Крайне своеобразным поведением отличаются дети первой группы.

Дети первой группы.

Они не проявляют даже малейшей инициативы в освоении окружающего мира и избегают каких-либо контактов с ним. Установить зрительный контакт с таким ребенком практически невозможно, его взгляд постоянно ускользает. Как отмечают авторы, свое время дети проводят, бесцельно передвигаясь по комнате, лазая и карабкаясь по мебели, стоя перед окном, рассматривая движение за ним. При попытке взрослых вмешаться, остановить, удержать ребенка, добиться его внимания, может возникнуть дискомфорт, и, как реакция на него, – крик, агрессия и самоагрессия.

Дети не фиксируют взгляд и не рассматривают ничего целенаправленно. Поведение детей первой группы является полевым и крайне монотонным. Ребенок двигается от предмета к предмету пассивно, будто притягиваясь то одним, то другим объектом без какой-либо цели и совершая различные действия, абсолютно не связанные между собой. Создается впечатление, что не ребенок обращает внимание на предмет, а предмет влечет его своей фактурой, цветом или звуком; не ребенок выбирает направление, в котором ему необходимо двигаться, а пространственная организация объектов заставляет ребенка передвигаться в определенном направлении.

В большинстве случаев поведение такого ребенка легко предсказуемо, оно определяется не столько самими предметами и их свойствами, сколько их взаимным расположением в пространстве. Даже если предмет привлек внимание ребенка, моментально наступает пресыщение, и поэтому любые, даже самые кратковременные манипуляции отсутствуют. Для детей первой группы важно сохранение привычного уклада жизни, но они в наименьшей степени проявляют сопротивление его изменениям. Наибольший дискомфорт они испытывают при попытках взрослого изменить и направить их поведение. В таких ситуациях часто возникает агрессия и даже самоагрессия, которая может быть ярко выражена.

Установление эмоционального контакта с близкими у детей первой группы нарушено, однако они испытывают привязанность к родным и страдают от разлуки с ними. Они могут выразить просьбу, положив руку близкого взрослого на интересующий предмет, и это чаще всего является единственным способом выражения контакта с окружающим миром.

Поведенческие проблемы детей второй группы менее выражены и проявляются уже не как отрешенность от окружающего мира, а как стремление избежать контактов с ним.

Характерной особенностью поведения детей этой группы является строгое соблюдение привычных для них условий жизни, включающих и окружающую обстановку, и привычные действия, и распорядок дня, и способы контакта с близкими людьми. Детям свойственна особая избирательность в одежде, пище, привязанность к определенным предметам, занятиям, многочисленные требования и запреты, а также строго фиксированные маршруты прогулок. Невыполнение этих требований взрослыми или попытки внести в них какие-либо изменения приводят к срыву в поведении ребенка. Особо остро эти проблемы проявляются в незнакомой ребенку обстановке и в присутствии незнакомых людей.

Дети второй группы в большей степени подвержены возникновению страхов, которые впоследствии прочно фиксируются ребенком. Сильный страх вызывает возможность малейших изменений в сложившемся жизненном стереотипе или возникновение неприятных сенсорных ощущений при ярком свете, резком звуке и др. Все это делает поведение ребенка крайне своеобразным: наличие многочисленных страхов препятствует проявлению активности ребенка. Случайно встретив взгляд другого человека, такой ребенок может отвернуться, закричать или закрыть лицо руками. Он стремится уйти от контакта с окружающим миром, избегая тем самым неприятных ощущений и связанного с ними дискомфорта.

Ребенок постоянно находится в рамках строго соблюдаемого жизненного стереотипа, от которого зависит его поведение. Близкого человека такие дети воспринимают как обязательное условие своей жизни. Они заставляют взрослого действовать только строго определенным способом, не отпускают его от себя, при этом испытывая постоянное чувство тревоги.

Важнейшей особенностью поведения детей *третьей группы* является конфликтность. Дети не способны уступить другому человеку или учесть его интересы, его точку зрения, и это крайне затрудняет общение с ними. Близкие отмечают, что ребенок стремится все делать назло. Он увлечен одними и теми же занятиями – долгое время ребенок может рисовать или проигрывать один и тот же сюжет, говорить на одну и ту же тему. Содержание его интересов и фантазий часто связано со страшными, неприятными, асоциальными явлениями. Такие дети способны поставить цель и разработать определенную программу воздействия на среду и людей, но проблема в том, что эта программа не учитывает постоянно изменяющиеся условия внешнего мира.

Если ребенку не удастся определенным образом воздействовать на окружающих, это может привести к срыву в его поведении, к яркому проявлению негативизма. Такие дети часто смотрят в лицо того, с кем общаются, но в действительности их взгляд направлен «сквозь» человека. Семейное окружение является опорой для сохранения стабильности, но отношения с близкими складываются, как правило, очень трудно: ребенок стремится постоянно доминировать, не учитывая при этом интересы других людей.

В поведении детей *четвертой группы* отмечается скованность, нерешительность, что препятствует установлению контактов с окружающими. Они способны смотреть в лицо собеседнику, но контакт с ним носит прерывистый характер. Детям также свойственна чувствительность к перемене обстановки, отсутствует гибкость в поведении, но они стремятся действовать так, как их учат близкие взрослые. Все свои отношения с миром такие дети строят через взрослого человека. Среди всех аутичных детей только дети этой группы пытаются вступить в диалог с миром и людьми, но имеют значительные трудности в его организации.

Несмотря на выраженное разнообразие в психических и поведенческих проявлениях, дети с расстройствами аутистического спектра имеют общие особенности, характерные для эмоционально-волевой и познавательной сферы, межличностных отношений и личности в целом.

Особенности эмоционально-волевой сферы проявляются у детей с аутизмом вскоре после рождения. Данная сфера неразрывно связана с ранним аффективным развитием ребенка, нарушение которого отмечается у всех детей с аутизмом. Нарушение эмоциональной сферы проявляется в отсутствии важной системы взаимодействия с окружающими – комплекса оживления. Ребенок не фиксирует взгляд на лице человека, не проявляет положительных

эмоций в виде смеха, речевой и двигательной активности в ответ на проявление внимания со стороны близкого взрослого.

Для аутичных детей характерно отсутствие социально-эмоциональной взаимности, которая проявляется в нарушенной реакции на эмоции других людей. Часто дети с аутизмом проявляют эмоции, противоположные эмоциям окружающих. В период стресса дети не ищут поддержки со стороны окружающих и не принимают ее. Эмоции детей с аутизмом недифференцированы. Американские исследователи отмечают нарушение процессов ментализации – понимания психических состояний других людей, позволяющего прогнозировать и учитывать их намерения, мысли, состояния.

В отношении самосознания детей с *ранним детским аутизмом* отмечается, что в тяжелых случаях страдает наиболее ранний уровень самосознания – представление о своем физическом «я». Здесь можно вспомнить о том, что З. Фрейд рассматривал развитие образа физического «я» как основу становления субъектности индивида. Кроме того, указывается на недоразвитие в речи детей-аутистов координаты «я» – ядра временно-пространственной системы языка. В частности, это проявляется в том, что дети начинают говорить от первого лица (употреблять местоимение «я» многие дети начинают лишь к 6–8 годам). Слово «я» может, однако, произноситься в эхололической речи. Эти данные свидетельствуют о недоразвитии субъектности индивида, страдающего аутизмом, о его трудностях самостоятельно осуществлять построение собственной деятельности и взаимоотношений с другими людьми. Подобное глубокое недоразвитие самосознания делает аутичного ребенка зависимым от окружающего «поля». Поведение и побуждения ребенка определяются положительными или отрицательными «валентностями» предметов. М. К. Бардышевская и В. В. Лебединский отмечают, что это делает детей с РАС особо чувствительными к структуре «поля», усиливает стремление к обязательному завершению действия, зависимость от постоянства окружающей среды. Игнорирование взрослыми этих особенностей поведения ребенка при малейшем изменении окружения приводит к явлениям фрустрации.

Специфические нарушения движений и поведения проявляются в стереотипиях, персеверациях, плохой переносимости внешних изменений (в обстановке, продуктах питания, одежде и т. п.), тенденции к установлению жесткого порядка и ритуалов. У детей наблюдаются крайне узкий спектр интересов, стереотипные действия (выкладывание предметов в линию, однообразные покачивания, махание руками) и ритуалы (ставить одну и ту же мелодию каждый день после определенных действий, ходить по одному и тому же маршруту). Отмечается особая привязанность к необычным предметам, озабоченность датами, маршрутами или расписаниями. Распространены нарушения сна или приема пищи. Дети могут совершать действия, приводящие к самоповреждению.

Отмечается болезненная гиперестезия к обычным раздражителям. Помимо искажения психического развития, наблюдается выраженная эмоциональная незрелость детей. Поэтому необходимо помнить следующее:

- ребенок с аутизмом легко пресыщается даже приятными впечатлениями;
- он часто действительно не может подождать, ему надо получить значимый результат как можно быстрее, поэтому ему надо дать понять, что результат совместной работы зависит и от его участия;
- аутичному ребенку нельзя предлагать ситуацию выбора, в которой он самостоятельно беспомощен;
- восприятие информации у ребенка спонтанно, произвольно, при этом усвоение происходит очень избирательно;
- аутичному ребенку нужно время для того, чтобы пережить полученное впечатление или информацию, поэтому характерны отсроченные реакции, стремление стереотипизировать взаимодействие с окружающим;
- интерес аутичного ребенка направлен в основном на мир предметов;
- аутичные дети имеют тенденцию к использованию периферического зрения.

Часто для детей с аутизмом характерен очень широкий спектр нарушений развития зрительной когнитивной функции. Это могут быть и проблемы общего характера (трудности произвольного управления взором, что объясняет нарушение плавного отслеживания, недостаточное время зрительной фиксации и проблемы рефиксации; узость и нестабильность полей зрительного внимания, трудности координации периферического и центрального полей зрения при движении; низкая синхронность «глаз – рука»: часто дети с РАС зрительно могут контролировать только движение кисти к цели, но не могут контролировать движение всей руки).

Аутичные дети испытывают трудности различения простых плоскостных форм; трудности цветового различения; трудности восприятия объема предметов небольшой величины. В своем восприятии ребенок ориентируется на ограниченный набор зрительных признаков объекта. Поэтому работая с такими детьми необходимо тренировать их в различении зрительных характеристик.

Зрение аутичных детей отличается повышенной чувствительностью к свету. Яркий искусственный свет может быть для них раздражающим, так как производит блики (по этой причине они иногда смотрят на предметы из уголков глаз) и вызывает дополнительную нагрузку на глаза. Кроме того, некоторые аутичные дети страдают от эпилепсии, а определенные вспышки света, блики могут вызвать у них эпилептический припадок.

Слух у аутичных детей также имеет свои особенности. Наблюдается повышенная чувствительность к фоновым шумам. Дети не могут их «отключить», и окружающая атмосфера превращается для них в хаос.

Осязание аутичного ребенка характеризуется тем, что у многих детей через нервы проходят измененные сигналы. По этой причине не стоит ожидать, что общение с аутистом будет происходить посредством прикосновения.

Обоняние аутичного ребенка характеризуется гораздо большей восприимчивостью к различным запахам, чем у обычных людей. Список запахов, вызывающих дискомфорт, довольно обширный и индивидуален в каждом конкретном случае. Чаще это различные духи, шампуни, продукты питания и др.

Вкус является очень мощным чувством у аутичных детей. Вкусовые ощущения у них усиливаются в несколько раз. Это надо принимать во внимание, если будут использоваться в работе вкусовые стимулы.

Болезненная гиперестезия и эмоциональный дискомфорт приводят к повышенной боязливости, легкости возникновения страхов у детей с аутизмом. У них часто отмечаются страхи, вызываемые самыми обычными предметами (шум бытовых приборов, воды, ветра), которые могут сохраняться годами. Аутистические страхи связаны с искаженным восприятием окружающего мира, который воспринимается на основании отдельных аффективно значимых признаков, а не целостно. Предметы воспринимаются по своим аффективным признакам – как приятные или неприятные. Стойкие страхи способствуют эмоционально отрицательному представлению об окружающем мире, препятствуют формированию его устойчивости и тем самым вторично усиливают страх перед ним. Чтобы справиться со страхом, ребенок использует различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов.

Детям данной категории присуще стремление поддерживать и сохранять неизменность окружающей обстановки. Ребенок может отреагировать бурным и непонятным для других людей возбуждением в ответ на незначительные изменения в окружающей обстановке. Такой выраженный страх изменений сильно затрудняет адаптацию к новым условиям (еде, одежде, обстановке, маршрутам прогулок и т. д.). К этому примыкает непереносимость взгляда в глаза – живое человеческое лицо оказывается для аутичного ребенка до болезненности сильным раздражителем.

Кроме того, среди детей с аутизмом распространены самостимулирующие действия, отличающиеся особой навязчивостью. Выделяют следующие формы самостимулирующих действий:

- визуальная (постоянно моргает, шевелит пальцами перед глазами);

- слуховая (щелкает пальцами, издает голосовые звуки, вертит предмет на столе);
- тактильная (скребет или трет кожу руками или каким-либо предметом);
- вестибулярная (раскачивания);
- вкусовая (засовывает части тела или предметы в рот, лижет их);
- обонятельная (нюхает различные предметы или обнюхивает людей).

У подавляющего большинства детей с аутизмом имеются нарушения моторики, различающиеся по характеру и степени выраженности: тики, тремор, кататония, застывание в одной позе, вычурные жесты. Типичным является ограниченный репертуар движений, повторяемых бесконечно без всякой видимой цели.

Практически у всех детей с аутизмом имеется специфика интеллектуального развития. Отмечаются нарушения целенаправленности и пресыщаемость интеллектуальной деятельности, вычурность мышления. Вероятно, они обусловлены отклонениями в развитии знаково-символического опосредствования, что выражается в оторванности знаково-символической деятельности от чувственного познания. В результате страдает целостность восприятия, а непосредственный чувственный опыт начинает определять и направлять сознание и поведение ребенка.

Познавательные процессы детей с аутизмом очень своеобразны. В развитии мышления отмечаются серьезные трудности целенаправленного разрешения задач, возникающих в реальной жизни. Детям свойственны трудности символизации, переноса действий из одной ситуации в другую, что связано с нарушением способности к обобщению и абстрагированию. Такому ребенку сложно понять развитие ситуации во времени, разграничить в последовательности событий причины и следствия. Исследователи отмечают трудности в понимании логики другого человека, в учете его намерений и мнения. В развитии восприятия такого ребенка можно отметить нарушения ориентировки в пространстве, искажения целостной картины реального предметного мира и вычленение отдельных, аффективно значимых, сенсорных ощущений или ощущений собственного тела. Внимание ребенка с аутизмом непроизвольно, его практически невозможно привлечь.

В поле внимания ребенка попадают только те предметы и явления, которые являются привлекательными для него. В памяти ребенка информация усваивается целыми блоками. Воспринятые блоки информации не перерабатываются ребенком и используются в неизменной воспринятой извне форме. Следует отметить, что в некоторых случаях отдельная функция может быть очень развитой, например ребенок может уже в раннем возрасте проявлять увлечение классической музыкой.

Деятельность ребенка с аутизмом носит выраженный стереотипный характер. Ребенок может в течение нескольких лет рисовать и проигрывать один и тот же сюжет. При этом в сюжетах чаще всего отражаются негативные впечатления детей, в рисунках они изображают только отрицательных персонажей. К тому же бедность воображения препятствует воплощению каких-либо новых идей в деятельности. Манипуляции с предметами однотипны. Как правило, ребенок манипулирует неигровыми предметами. Особую трудность представляет овладение произвольной деятельностью с определенной целью. Детям трудно отвлечься от непосредственных впечатлений, от сенсорно привлекательных предметов, поэтому учебная деятельность вызывает большие затруднения, отмечается пассивность и невнимательность ребенка на занятии.

Рассмотрев психологические особенности детей с аутизмом, следует отметить, что своеобразие в поведении ребенка, в контактах с окружающими проявляется уже в младенческом возрасте.

Отсутствие необходимого контакта препятствует усвоению ребенком первичных стереотипов поведения и деятельности. У ребенка с аутизмом нарушено развитие механизмов взаимодействия с миром.

1.5. Планируемые результаты освоения Программы

В соответствии со Стандартом специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ к концу дошкольного образования.

Целевые ориентиры на этапе завершения освоения АОП детьми 6-7 лет с ТНР

- обладает сформированной мотивацией к школьному обучению;
- усваивает значения новых слов на основе знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- употребляет слова, обозначающие личностные характеристики, многозначные;
- умеет подбирать слова с противоположным и сходным значением;
- правильно употребляет основные грамматические формы слова;
- составляет различные виды описательных рассказов (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания, составляет творческие рассказы;
- владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
- осознает слоговое строение слова, осуществляет слоговой анализ и синтез слов (двухсложных с открытыми, закрытыми слогами, трехсложных с открытыми слогами, односложных);
- правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);
- владеет основными видами продуктивной деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности: в игре, общении, конструировании;
- выбирает род занятий, участников по совместной деятельности, избирательно и устойчиво взаимодействует с детьми;
- участвует в коллективном создании замысла в игре и на занятиях;
- передает как можно более точное сообщение другому, проявляя внимание к собеседнику;
- регулирует свое поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, проявляет кооперативные умения в процессе игры, соблюдая отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки;
- отстаивает усвоенные нормы и правила перед ровесниками и педагогическим работником, стремится к самостоятельности, проявляет относительную независимость от педагогического работника;
- использует в играх знания, полученные в ходе экскурсий, наблюдений, знакомства с художественной литературой, картинным материалом, народным творчеством, историческими сведениями, мультфильмами;
- использует в процессе продуктивной деятельности все виды словесной регуляции: словесного отчета, словесного сопровождения и словесного планирования деятельности;
- устанавливает причинно-следственные связи между условиями жизни, внешними и функциональными свойствами в животном и растительном мире на основе наблюдений

- и практического экспериментирования;
- определяет пространственное расположение предметов относительно себя, геометрические фигуры;
 - владеет элементарными математическими представлениями: количество в пределах десяти, знает цифры 0, 1-9, соотносит их с количеством предметов, решает простые арифметические задачи устно, используя при необходимости в качестве счетного материала символические изображения;
 - определяет времена года, части суток;
 - самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует);
 - пересказывает литературные произведения, составляет рассказ по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт обучающихся;
 - составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;
 - составляет с помощью педагогического работника небольшие сообщения, рассказы из личного опыта;
 - владеет предпосылками овладения грамотой;
 - стремится к использованию различных средств и материалов в процессе изобразительной деятельности;
 - имеет элементарные представления о видах искусства, понимает доступные произведения искусства (картины, иллюстрации к сказкам и рассказам, народная игрушка), воспринимает музыку, художественную литературу, фольклор;
 - проявляет интерес к произведениям народной, классической и современной музыки, к музыкальным инструментам;
 - сопереживает персонажам художественных произведений;
 - выполняет основные виды движений и упражнения по словесной инструкции педагогических работников: согласованные движения, а также разноименные и разнонаправленные движения;
 - осуществляет элементарное двигательное и словесное планирование действий в ходе спортивных упражнений;
 - знает и подчиняется правилам подвижных игр, эстафет, игр с элементами спорта;
 - владеет элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек).

Целевые ориентиры на этапе завершения освоения АОП детьми 6-7 лет с РАС

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;

- возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже»;
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

1.6. Система оценки результатов освоения Программы

Работа включает в себя входную промежуточную и итоговую диагностику коммуникативной, эмоциональной, личностной и волевой сферы.

Проведение диагностики является обязательным условием реализации Программы. Мониторинг психолого-педагогической работы обеспечивает комплексный и дифференцированный подход к оценке промежуточных и итоговых результатов освоения программы, позволяет осуществлять оценку динамики достижений в коррекции нарушений речевого и психического развития детей.

Педагог-психолог осуществляет мониторинг 3 раза в год (в 1-2 недели сентября, января и мая).

Данные о результатах мониторинга заносятся в Карту психологического развития ребенка и хранятся в кабинете педагога-психолога в печатном и/или электронном виде, на протяжении всего времени пребывания ребенка в ДОО. Результаты данной диагностики могут быть использованы в индивидуальном подходе к ребенку при организации разных видов образовательной деятельности.

В случае необходимости, педагогом-психологом ДОО проводится психологическая диагностика развития детей, целью которой является выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей. Участие ребенка в психологической диагностике допускается только с согласия родителей (законных представителей).

Используются следующие методы психологической диагностики:

- наблюдения за активностью детей. Цель: выявить общий эмоциональный фон ребенка во время нахождения в детском саду, при общении со сверстниками, в игре, во время свободного общения со взрослыми, в ООД в детском саду, проявление эмоций при общении с родителями;

- индивидуальная углубленная психологическая диагностика по запросам родителей, воспитателей и личным наблюдениям педагога психолога с целью выявления, конкретизации проблем участников воспитательно-образовательного процесса и оказание помощи детям, нуждающимся в специальных формах организации деятельности;
- опросник для родителей, для определения эмоционально-личностных проблем ребенка, нарушения поведения.

Результаты психологической диагностики заносятся в индивидуальные бланки по каждой методике обследования. Данные результатов диагностики хранятся у педагога-психолога в печатном и/или электронном виде, на протяжении всего времени пребывания ребенка в ДОО, используются для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной коррекции развития детей.

Диагностический инструментарий, используемый для психологической диагностики детей с ОВЗ: Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е.А.Стребелева и др. М., Просвящение, 2022 г. Наблюдение. Естеств. эксперимент. Свободная игра. WISC (адаптация Ю.А. Панасюка). Тест творческого мышления П. Торренса GAT. Гештальт-тест Бендер. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). Самооценка (Дембо-Рубинштейн). GAT. Дом-дерево-человек. Рисунок семьи. Пиктограмма. Стандартные прогрессивные матрицы Равена. Методика диагностики мотивации учения у детей 5-7 лет (Т.А. Нежнова, модификация А.М. Прихожан), методика мотивационных предпочтений («Три желания», «Цветик-трехцветик», «Волшебная палочка») (Л.И. Божович, Й. Шванцара). Самооценка и уровень притязаний («Лесенка» С.Г. Якобсон, В.Г. Щур). Опросник для диагностики астенизации И.К. Шаца (перечень методов и методик, рекомендуемых к применению при проведении психологического мониторинга образовательного процесса учреждения образования, приложение №12 к письму Главного управления образования «О содержании и организации деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении»).

2. Содержательный раздел

2.1. Описание деятельности педагога психолога в группе комбинированной направленности для детей с ТНР и РАС

Педагог-психолог оказывает важную помощь в организации образовательного процесса. Он помогает реализовать Программу с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста с ТНР и РАС, их психофизиологических особенностей, личностных качеств, а так же уровня профессиональной квалификации педагогов и специфики семейного воспитания.

Работа педагога-психолога ДООУ осуществляется по следующим направлениям:

1- Психодиагностика

Цель: получение информации об уровне психического развития детей с ОВЗ, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников воспитательно-образовательного процесса.

2- Психокоррекция

Цель: создание условий для всестороннего развития ребенка с ОВЗ, коррекция отклонений психического развития - познавательной, эмоционально-волевой, личностной и поведенческих сфер развития детей дошкольного возраста.

3- Психологическое консультирование

Цель: оптимизация взаимодействия участников воспитательно – образовательного процесса и оказание им психологической помощи при выстраивании и выработке индивидуальных рекомендаций по работе с детьми с ОВЗ.

4- Психологическое просвещение

Цель: создание условий для повышения психологической компетентности педагогов, администрации ДОУ и родителей (законных представителей), формирование запроса на психологические услуги и обеспечение информацией по психологическим проблемам.

Большая роль в работе педагога-психолога отводится непрерывному психолого-педагогическому сопровождению и развитию детей с ТНР и РАС на протяжении их пребывания в детском саду (до 7 лет).

В основе данного направления работы педагога-психолога с детьми 6-7 лет с ОВЗ в детском саду лежит Образовательная программа Куражевой Н. Ю., Козловой И. А. «Приключения будущих первоклассников: психологические занятия с детьми 6-7 лет» — СПб.: Речь, 2007.

Данная программа психологических занятий с детьми старшего дошкольного возраста представляет собой набор стратегий, направленных на достижение определенных целей:

- развитие познавательных и психических процессов — восприятия, памяти, внимания, воображения;
- развитие интеллектуальной сферы — мыслительных умений, наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического, творческого и критического мышления;
- развитие эмоциональной сферы, введение ребенка в мир человеческих эмоций;
- развитие коммуникативных умений, необходимых для успешного протекания процесса общения;
- развитие личностной сферы — формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе;
- развитие волевой сферы — произвольности и психических процессов, саморегуляции, необходимых для успешного обучения в школе;
- формирование позитивной мотивации к обучению.

2.2. Содержание коррекционно-развивающей работы с дошкольниками (6-7 лет) ТНР и РАС

Целью программы коррекционной работы: создание специальных условий обучения и воспитания, позволяющих учитывать особые образовательные потребности обучающихся с ТНР и РАС посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Структурные компоненты образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития обучающихся с ТНР и РАС и алгоритм ее разработки:

Диагностический модуль. Работа в рамках этого модуля направлена на выявление недостатков в психическом развитии, индивидуальных особенностей познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы и особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР и РАС.

Коррекционно-развивающий модуль включает следующие направления:

- предупреждение и преодоление недостатков в эмоционально-личностной, волевой и поведенческой сферах;
- развитие коммуникативной деятельности;
- формирование пространственных и временных представлений;
- развитие предметной и игровой деятельности;

Социально-педагогический модуль ориентирован на работу с родителями (законным представителям), т.к. одной из важнейших задач социально-педагогического блока является привлечение родителей (законных представителей) к активному сотрудничеству, так как только в процессе совместной деятельности детского сада и семьи удается максимально помочь ребенку.

Консультативно-просветительский модуль предполагает расширение сферы профессиональной компетентности педагогических работников, повышение их квалификации в целях реализации АОП ДО по работе с детьми с ТНР и РАС.

2.2.1 Содержание коррекционно – развивающей работы с дошкольниками с ТНР

Месяц	Неделя	Блок	Тема недели (коммуникативный блок)	Сказка недели (эмоционально-личностный блок)
ОСЕНЬ				
Сентябрь	1 неделя	Мониторинг	До свидания, лето! Здравствуй, детский сад! (занятие №1)	<i>Сказки для школьной адаптации:</i> 1.Создание «Лесной школы»
	2 неделя			
	3 неделя	Осень, осень в гости просим!	Огород. Овощи.	2.Букет для учителя
	4 неделя		Сад. Фрукты и ягоды.	3.Смешные страхи
	5 неделя			
Октябрь	1 неделя		Осень в лесу. Грибы. Подготовка животных к зиме.	4.Игры в школе
	2 неделя		Перелетные и водоплавающие птицы. Подготовка к отлету.	5.Школьные правила
	3 неделя	Я и мои вещи. Материалы	Моё тело.	<i>Сказки об отношении учеников к атрибутам школьной образовательной среды:</i> 1.Собирание портфеля
	4 неделя		Одежда. Обувь. Головные уборы.	2.Белочкин сон
Ноябрь	1 неделя	Вещи в доме. Материалы	Посуда. Материалы.	3.Госпожа Аккуратность
	2 неделя		Продукты питания. Что из чего сделано? Электроприборы – помощники в доме (ст. дошк. возраст).	4. Жадность
	3 неделя		Мебель. Материалы.	5. Волшебное яблоко (воровство)
	4 неделя			
ЗИМА				
Декабрь	1 неделя	В гости к нам пришла зима	Зима. Приметы зимы. Безопасность.	6. Подарки в день рождения
	2 неделя		Зимующие птицы.	<i>Сказки об отношении учеников к урокам, к знаниям:</i> 1. Домашнее задание
	3 неделя		Зимние виды спорта.	2. Школьные оценки
	4 неделя		Скоро, скоро Новый	3. Ленивец

	5 неделя		год! Новогодняя неделя.	4. Списывание
Январь	2 неделя	Мониторинг В мире животных	Домашняя птица.	5. Подсказка
	3 неделя		Домашние животные и их детеныши.	<i>Сказки о здоровье, в том числе психическом:</i> 1. Обманный отдых
	4 неделя		Дикие животные средней полосы.	2. Бабушкин помощник
Февраль	1 неделя	Транспорт. Военная техника	Животные холодных и жарких стран.	3. Прививка
	2 неделя		Обитатели водоемов.	4. Больной друг
	3 неделя		Транспорт.	<i>Сказки о школьных конфликтах:</i> 1. Ябеда
	4 неделя		Неделя Защитника Отечества.	2. Шапка-невидимка (демонстративное поведение)
ВЕСНА				
Март	1 неделя	Мамин день с весной пришел	Весна. Приметы весны.	3. Задача для Лисенка (ложь)
	2 неделя		Моя семья. Первый праздник весны.	4. Спорщик
	3 неделя		Растения весной.	5. Обида
	4 неделя		Птицы и животные весной.	6. Хвосты (межгрупповые конфликты)
	5 неделя		Насекомые.	7. Драки
Апрель	1 неделя	Моя Родина	Родина большая и малая.	8. Грубые слова
	2 неделя		Космос.	9. Дружная страна (межполовые конфликты)
	3 неделя		Профессии моего города.	10. В гостях сказки
	4 неделя		Безопасность в городе. (ПДД)	
Май	1 неделя		Славный праздник весны – день Победы.	11. Диагностика
	2 неделя	Хлеб - всему голова	Хлеб – всему голова (мл.возр).Весенние работы в поле и в саду (ст.возраст).	12. Диагностика

	3 неделя	Цветы Мониторинг	Цветы сада, поля и луга	
	4 неделя		До свиданья, детский сад.	
Июнь	1 неделя	Летние игры и забавы	Здравствуй лето! Безопасность летом.	
	2 неделя		Неделя добрых волшебников.	
	3 неделя		В гостях у сказки.	
	4 неделя		Дружная страна.	
	5 неделя	Живая и неживая природа	Неделя семьи.	
Июль	1 неделя		Путешествие в подводное царство.	
	2 неделя		Воздушные путешествия.	
	3 неделя		Неделя экспериментов.	
	4 неделя	Неделя любимых мультфильмов.		
Август	1 неделя	Летние виды спорта. Безопасность	Наши добрые дела.	
	2 неделя		Спорт! Спорт! Спорт!	
	3 неделя		Цветочный калейдоскоп.	
	4-5 неделя		Неделя ПДД. Безопасность в наших руках.	

2.2.2. Содержание коррекционно – развивающей работы с дошкольниками с РАС

Работа с воспитанником с РАС строится по календарно тематическому планированию для детей с ТНР, той его части, которая предусматривает работу по тематике детского сада.

Учитывая истощаемость, низкую работоспособность, поведенческие особенности воспитанника, соответственно и меньший объем усвоения информации, задачами недели является формирование основного базового объема знаний по теме недели. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 20 минут и направлены на закрепление коммуникативных навыков, соответствующих изучаемой в детском саду лексической теме.

Индивидуальный маршрут воспитанника с РАС представлен в АОП.

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

Программы с учетом особенностей детей дошкольного возраста с ТНР и РАС

Основной формой организации психологического сопровождения педагога психолога в группе комбинированной направленности для детей с ТНР и РАС является совместная образовательная деятельность с детьми.

В работе с детьми группы комбинированной направленности используются подгрупповые и индивидуальные формы работы, преимущественно игрового вида, комплексные тематические и интегрированные формы образовательной деятельности. Обучение происходит опосредованно, в доступной и интересной для детей форме, в процессе увлекательных видов детской деятельности:

- коммуникативной (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками на разные темы);
- познавательной;
- разных видов игровой деятельности, включая дидактическую игру и другие виды игр;
- чтение художественной литературы и пр.

Педагогом- психологом используются следующие методы и приемы работы с детьми с ТНР и РАС:

- развивающие игры (игры-драматизации, сюжетно-ролевые, игры на развитие навыков общения);
- упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера, на мышечную релаксацию);
- этюды;
- рассматривание рисунков и фотографий;
- чтение художественных произведений;
- рассказ психолога и рассказы детей;
- сочинение историй;
- беседы;
- моделирование и анализ заданных ситуаций;
- слушание музыки;
- рисование, лепка;
- мини-конкурсы, игры-соревнования.

Часть рабочей программы педагога-психолога реализуется посредством проигрывания сказок, создания комфортного психологического климата и благоприятной предметно-пространственной среды. Сказкотерапия является самостоятельной методикой, относящейся к библиотерапии, в основе которой лежит психокоррекция средствами литературного произведения. Этот вид библиотерапии оптимален для работы со старшими дошкольниками с ТНР и РАС.

В сказкотерапии возможно использование уже готовых сказок (народных, авторских), после восприятия которых проводится беседа с ребенком, где события сказки связываются с личным опытом ребенка, с его проблемами, а также составление психологом специально-направленного сюжета, затрагивающего проблемную ситуацию ребенка. Последний вариант сказки по структуре и содержанию должен быть связан с жизнью и трудностями ребенка.

Сказка удовлетворяет три доминирующие психологические потребности ребенка:

1. Потребность в автономности. В каждой сказке герой действует самостоятельно на протяжении всего пути: делает выбор, принимает решения, полагаясь только на самого себя, на свои собственные силы.
2. Потребность в компетентности (всемогуществе). Герой способен преодолевать самые невероятные препятствия и, как правило, оказывается победителем, достигает успеха, хотя может терпеть временные неудачи. В сказке «некто», маленький и слабый вначале, к концу превращается в сильного, значительного и самодостаточного героя.
3. Потребность в активности. Герой всегда активен, всегда в действии: куда-то идет, от кого-то убегает, кого-то встречает, что-то добывает, с кем-то борется, кому-то помогает и т. д. Дети охотно принимают предложения поиграть в сказку. На занятиях нет разницы между сказкой и игрой: сказка плавно переходит в игру, игра в сказку. Сказка, в

сущности, есть не что иное, как фабула игры, — независимо от того, была эта игра сыграна или нет.

Этапы психологического занятия с детьми

Первый этап (коммуникативный). Дети знакомятся со сказкой, задействуя все репрезентативные системы. Рассказывая сказку, необходимо выражать подлинные эмоции и чувства, так как дети очень тонко чувствуют преувеличение и обман. Основные моменты необходимо выделять соответствующей интонацией голоса, громкостью или паузой.

Второй этап (активизация и развитие познавательных процессов). Акцент делается на развитии познавательных психических процессов — восприятия, памяти, внимания, воображения; развитии интеллектуальной сферы — мыслительных умений, наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического, творческого и критического мышления.

Третий этап (эмоционально-эстетический). Предусматривает смысловую законченность (начало и конец занятия должны быть взаимосвязанными); применение нетрадиционных форм организации обучения, где дети могут проиграть те или иные ситуации, предложенные психологом, высказывать свободно свои мысли и чувства.

Рассказ сказки обычно сопровождается инсценировкой сюжета. Дети не являются пассивными слушателями, они активно участвуют в рассказе и показе сказки. Они, то придумывают ее продолжение, то пробуют сами разрешить проблемную ситуацию, то подсказывают героям сказки, как надо поступить. После прослушивания сказки можно постепенно подойти к ее обсуждению. Цель работы на этом этапе — вызвать у детей интерес к определенной проблеме, эмоционально вовлечь в ситуацию, использовать их личный опыт.

Каждое занятие должно быть посвящено одной теме. Сказки раскрывают следующие темы для старших дошкольников с ТНР и РАС: адаптация к школе, отношение к вещам, отношение к урокам, отношение к здоровью, школьные конфликты.

Во время работы дети могут сидеть в кругу — на стульчиках или на ковре. В начале и в конце работы может использоваться какая-либо ритуальная игра, упражнения для настроения детей. Почти каждая деятельность завершается выполнением детьми задания на индивидуальных листочках. К деятельности, на усмотрение педагога-психолога, может прилагаться дополнительное задание для совместного выполнения ребенка с педагогами или родителями (законными представителями).

2.4. Оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ТНР и РАС по медицинским, социальным, правовым и другим вопросам

Важнейшим условием обеспечения целостного развития личности ребенка с ТНР и РАС, коррекции имеющихся у него недостатков развития, является развитие конструктивного взаимодействия педагога психолога с семьями воспитанников.

Цель педагога-психолога при организации взаимодействия с семьями воспитанников — активизировать роль родителей (законных представителей) в жизни детского сада, выработать единый подход в понимании особых образовательных потребностей детей с ТНР и РАС, в организации воспитательно-образовательного и коррекционно-развивающего процессов в группе комбинированной направленности.

Основными задачами консультативной помощи являются:

- оказание консультативной помощи родителям (законным представителям), воспитывающим детей ТНР и РАС по различным вопросам воспитания, обучение и развития детей от рождения до 7 лет;
- распознавание, диагностирование проблем развития детей ТНР и РАС;

Работа с семьями, воспитывающими детей ЗПР, проводится в различных формах: индивидуальных, групповых, подгрупповых. Непосредственную работу с семьей осуществляют специалисты образовательного учреждения (воспитатели, психологи, музыкальный руководитель, учитель – логопед).

В ходе взаимодействия с семьями воспитанников педагог психолог использует разные направления и формы сотрудничества:

Направления	Формы работы	Периодичность
Знакомство с семьей	Анкетирование	По мере необходимости
Информирование родителей о ходе коррекционно-развивающей работы	Индивидуальные и групповые консультации	По плану
Психологическое просвещение родителей	Стендовая информация; Памятки; Родительские собрания	По плану
Консультирование родителей	Проведение индивидуальных и групповых консультаций с родителями по их запросам	По плану

В ходе взаимодействия с семьями воспитанников ДОО педагог психолог использует разную тематику работы.

Циклограмма рабочего времени

Понедельник	08.00 – 09.00 Посещение групп, беседа с педагогами, наблюдение. 09.00 – 10.10 Групповые коррекционно-развивающие занятия (гр.3). 11.00 – 11.30 Индивидуальные занятия с ребенком с ОВЗ. 11.30 – 12.00 Индивидуальные занятия с ребенком (опека). 13.00 – 14.00 Планерка. 14.00 – 15.00 Консультации со специалистами, педагогами, администрацией (по запросу). 15.00 – 16.00 Консультации с родителями.
Вторник	08.00 – 09.00 Посещение групп, беседа с педагогами, наблюдение. 09.00 – 10.00 Групповые коррекционно-развивающие занятия (гр.6). 10.00 – 11.30 Индивидуальная психодиагностика. 11.30 – 11.55 Индивидуальные занятия с ребенком с ОВЗ. 13.00 – 15.00 Консультации с педагогами (по запросу). 15.00 – 16.00 Индивидуальная психодиагностика.
Среда	13.00 – 15.00 Психологическое просвещение педагогов (по запросу). 15.00 – 16.30 Консультации со специалистами, педагогами, администрацией (по запросу). 16.30 – 19.00 Консультации с родителями.

Четверг	08.00 – 09.00 Индивидуальная психодиагностика. 09.00 – 10.10 Групповые коррекционно-развивающие занятия (гр.3). 10.30 – 12.00 Посещение групп, беседа с педагогами, наблюдение. 13.00 – 15.00 Консультации со специалистами, педагогами, администрацией, родителями (по запросу). 15.00 – 15.30 Индивидуальные занятия с ребенком (опека).
Пятница	08.00 – 08.15 Индивидуальные занятия с ребенком с ОВЗ. 08.20 – 09.00 Индивидуальная психодиагностика. 09.00 – 10.00 Групповые коррекционно-развивающие занятия (гр.6). 10.00 – 11.00 Индивидуальная психодиагностика. 11.00 – 11.30 Посещение групп, беседа с педагогами, наблюдение. 11.30 – 11.55 Индивидуальные занятия с ребенком с ОВЗ. 13.00 – 14.00 Психологическое просвещение педагогов (по запросу). 14.00 – 15.30 Консультации с родителями.

22.5. Особенности коррекционно-педагогического взаимодействия педагога психолога с педагогами в работе с детьми дошкольного возраста с ТНР и РАС

Успех коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения развития, во многом зависит от правильно организованного взаимодействия всех участников коррекционно-развивающего и воспитательно-образовательного процесса в детском саду, а именно специалистов, работающих с детьми с ТНР и РАС. Большая роль отводится взаимодействию педагога-психолога с педагогическим коллективом детского сада по вопросу работы с детьми с ТНР и РАС. При этом главная задача по взаимодействию педагога-психолога с педагогами детского сада в работе с дошкольниками с ТНР и РАС - совместными усилиями педагога психолога и педагогов детского сада, понять особенности ребенка с ТНР и РАС и создать условия для создания формирующейся личности в контексте его жизненных условий, с учетом истории его воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, характера взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Формы взаимодействия педагога психолога и педагогического коллектива включают разные формы работы:

1. Участие в педсоветах.
2. Анкетирование и тестирование педагогов.
3. Индивидуальные и групповые консультации.
4. Круглые столы, консультации, лекции
5. Семинары, мастер-классы
6. Проведение открытых занятий и мероприятий.
7. Участие в психолого-педагогических консилиумах.

Линии координации деятельности специалистов и воспитателей детского сад в работе с детьми с ТНР и РАС прослеживаются через интеграцию образовательных областей. В работе по образовательным областям («Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие») при ведущей роли других педагогов (воспитателей, учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, учителя дефектолога) педагог психолог является консультантом и помощником. Он помогает педагогам выбирать адекватные методы и приемы работы с детьми с ТНР и РАС с учетом этапа коррекционно-педагогической работы, индивидуальных особенностей и возможностей развития каждого ребенка.

В ходе взаимодействия со специалистами и воспитателями детского сада педагог психолог использует разные формы сотрудничества (консультации, круглые столы, беседы, дискуссии, семинары и др.) на разнообразную тематику.

Организация системы взаимодействия педагогов, работающих с детьми с ТНР и РАС в детском саду, осуществляется так же через участие всех специалистов и воспитателей групп комбинированной направленности детского сада, в том числе и педагога психолога в Педагогическом совете, а так же в ППк детского сада. Взаимодействие специалистов и воспитателей осуществляется и в других формах. Это совместное заполнение Карт психолого-педагогического сопровождения воспитанников (3 раза в год, по итогам педагогической и специальной диагностики), составление разных планов работы на текущий период (годового, учебно-тематического и пр.); обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно-педагогической работы; оснащение развивающего предметного пространства в детском саду; еженедельные методические рекомендации специалистов воспитателям по работе с детьми группы. Еженедельные рекомендации специалистов воспитателю включают в себя указание фамилий и имен детей, задачи на закрепление пройденного материала, методы и приемы работы с детьми с указанием литературных источников, а также отметку об усвоении.

Основное взаимодействие в работе с детьми с ТНР и РАС педагог психолог осуществляет с воспитателями группы комбинированной направленности для детей с ТНР и РАС.

3. Организационный раздел

2.2. Создание условий, способствующие освоению детьми с ТНР и РАС программы и их интеграции в образовательной деятельности

Создание условий, для получения образования детьми с ТНР и РАС можно считать создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, учитывающей особенности детей с ТНР и РАС; использование специальных дидактических пособий, технологий, методик и других средств обучения (в том числе инновационных и информационных), проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Образовательная деятельность на занятиях дефектолога, логопеда, психолога строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Начинаются занятия после диагностики с 3-ой недели сентября и заканчиваются 3-ей неделей мая. Мониторинг динамики психического развития проводится 3 раза в год. Задачи коррекционно-развивающей работы реализуются в течение учебного года на индивидуальных (20 мин.), групповых/подгрупповых занятиях (30 мин.) – не реже 1-2 раз в неделю.

Коррекционная работа строится в соответствии с направлениями деятельности, рекомендованными ПМПк:

- формирование, коррекция и развитие коммуникативных и социальных компетенций;
- компетенций эмоциональной сферы;
- развитие произвольной регуляции деятельности,
- развитие пространственных представлений;
- формирование игровой деятельности.

3.2. Описание материально-технического обеспечения Программы методическими материалами и средствами

Отдельный кабинет оснащен наглядными методическими пособиями, необходимым набором мебели, оргтехники, оборудованием для проведения индивидуальных и групповых занятий с детьми.

Для реализации Программы педагог-психолог может использовать методические материалы и средства обучения и воспитания, адаптированные к особым образовательным потребностям детей с тяжелыми нарушениями речи.

<u>Игрушки</u>	Для детей дошкольного возраста: - сюжетные (образные) игрушки: куклы, фигурки, изображающие людей и животных, транспортные средства, посуда, мебель и др.; - дидактические игрушки: народные игрушки, мозаики, настольные и печатные игры; - игрушки-забавы: смешные фигурки людей, животных, игрушки-забавы с механическими, электротехническими и электронными устройствами; - спортивные игрушки: направленные на укрепление мышц руки, предплечья, развитие координации движений (волчки, серсо, мячи, обручи); содействующие развитию навыков бега, прыжков, укреплению мышц ног скакалки); - музыкальные игрушки: имитирующие по форме и звучанию музыкальные инструменты (детские балалайки, металлофоны, ксилофоны, гармошки, барабаны, дудки, музыкальные шкатулки и др.); сюжетные игрушки с музыкальным устройством (пианино, рояль); наборы колокольчиков, бубенчиков; - театрализованные игрушки: куклы - театральные персонажи, куклы бибабо, наборы сюжетных фигурок, костюмы и элементы костюмов, атрибуты, элементы декораций, маски, бутафория; - технические игрушки: фотоаппараты, бинокли, калейдоскопы; - строительные и конструктивные материалы: наборы строительных материалов, конструкторы, в т.ч. конструкторы нового поколения: «Lego», лёгкий модульный материал; - игрушки-самоделки из разных материалов: неоформленных (бумага, картон, нитки, ткань, шерсть, фольга, пенопласт), полуоформленных (коробки, пробки, катушки, пластмассовые бутылки, пуговицы), природных (шишки, желуди, ветки, солома, глина); - оборудование для опытов: микроскоп, лупы, колбы, пробирки, ёмкости разного объема
<u>Дидактический материал</u>	демонстрационный материал для детей «Дети и дорога», демонстрационный материал для занятий в группах детских садов по безопасности, иллюстративный материал, портреты поэтов, писателей
<u>Художественные средства</u>	- произведения искусства и иные достижения культуры: произведения живописи, музыки, архитектуры, скульптура, предметы декоративно-прикладного искусства, детская художественная литература (в том числе справочная, познавательная, общие и тематические энциклопедии для дошкольников), произведения национальной культуры (народные песни, танцы, фольклор, костюмы и пр.).
<u>Средства наглядности (плоскостная наглядность)</u>	- картины, фотографии, предметно-схематические модели календари природы
<u>Дидактические пособия</u>	Плакаты: «Домашние животные»; «Домашние питомцы»; «Домашние птицы»; «Животные Африки»; «Животные средней полосы»; «Овощи»; «Птицы»; «Фрукты». 2. Картины для рассматривания: «Коза с козлятами»; «Кошка с котятами»; «Свинья с поросятами»; «Собака с щенками». 3. Серия «Мир в картинках»: «Деревья и листья»; «Домашние животные»;

	«Домашние птицы»; «Животные — домашние питомцы»; «Животные жарких стран»; «Животные средней полосы»; «Морские обитатели»; «Насекомые»; «Овощи»; «Рептилии и амфибии»; «Собаки — друзья и помощники»; «Фрукты»; «Цветы»; «Ягоды лесные»; «Ягоды садовые». 4. Серия «Рассказы по картинкам»: «Весна»; «Времена года»; «Зима»; «Лето»; «Осень»; «Родная природа». 5. Серия «Расскажите детям о...»: «Расскажите детям о грибах»; «Расскажите детям о деревьях»; «Расскажите детям о домашних животных»; «Расскажите детям о домашних питомцах»; «Расскажите детям о животных жарких стран»; «Расскажите детям о лесных животных»; «Расскажите детям о морских обитателях»; «Расскажите детям о насекомых»; «Расскажите детям о фруктах»; «Расскажите детям об овощах»; «Расскажите детям о птицах»; «Расскажите детям о садовых ягодах»
<u>Картотеки по лексическим темам:</u>	Картотеки по лексическим темам: Зрительная гимнастика, загадки, физминутки, пальчиковые игры, упражнения с мячиком Су-Джок.
<u>Аудиологи - чeskое обеспечение - фонотека</u>	Записи бытовых шумов; Записи шумов природы. Записи голосов животных, птиц, насекомых. Наборы музыкальных инструментов и звучащие игрушки.

3.3. Кадровые условия

Педагог - психолог детского сада имеет высшее педагогическое образование, стаж педагогической деятельности в ДОО. Своевременно проходит курсы повышения квалификации.

3.4. Описание материально – технического обеспечения Программы

Кабинет педагога психолога отвечает санитарно-гигиеническим, противозидемическим требованиям и правилам пожарной безопасности, а так же психолого-педагогическим требованиям к благоустройству дошкольных учреждений.

Развивающая предметно-пространственная среда кабинета создана в соответствии с возрастными и психофизиологическими особенностями детей с ТНР и РАС, направлена на коррекцию имеющихся нарушений, всестороннего развития личности воспитанников.

В кабинете педагога психолога имеются материалы для обследования развития детей с ТНР и РАС в ДОО, коррекции и развития эмоционально-волевой сферы, личностного развития, развития разных видов детской деятельности, подготовки к школьному обучению - пособия, игровые средства, дидактический и раздаточный материал и др., а также консультативной работы с родителями (законными представителями), педагогами ДОО.

Кабинет педагога-психолога ежемесячно обновляется дидактическими пособиями и материалами.

Обеспеченность методическими материалами части Программы, формируемой участниками образовательных отношений:

1. «Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Н.В. Нищевой, - ДЕТСТВО-ПРЕСС ,2015
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. Ананьева Т.В. Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению.
5. Аралова М.А. Справочник психолога ДОУ.
6. Безруких М. и др. Как подготовить ребенка к школе.
7. Венгер А. и др. Готовность детей к школе – диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов.
8. Жиль Р. Методика исследования межличностных отношений детей
9. Игровые технологии как условие формирования личности ребенка Истратова О.Н.
10. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники.
11. Н.В.Микляева Экспресс-конструктор образовательной программы: Методическое пособие для детского сада и дошкольного отделения школы / Под ред. Цветковой -М.: ТЦ Сфера,2015.
12. Образовательная программа Куражевой Н. Ю., Козловой И. А. «Приключения будущих первоклассников: психологические занятия с детьми 6-7 лет» — СПб.: Речь, 2007.
13. Образовательная программа дошкольного образования СП ГБОУ СОШ №6 29. «Детский сад №14» г.о. Отрадный.
14. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П.Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. (СПб., 2014.)
15. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования.
16. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой. (Гном и Д, 2000г.)
17. Технология составления рабочих программ воспитателей и специалистов: Методическое пособие / Под ред.Н.В.Микляевой.-М.:АРКТИ,2016.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

3.5. Организация образовательной деятельности педагога психолога с детьми дошкольного возраста с ТНР и РАС

Образовательная деятельность педагога психолога с детьми осуществляется в подгрупповой и индивидуальной формах совместной деятельности с детьми. Подгрупповая работа проводится с подгруппой детей (5—6 человек) 1 раз в неделю, их продолжительность составляет от 30 минут. Работа проводится в кабинете педагога психолога или в помещении группы детского сада, в котором участники могут свободно располагаться и передвигаться.

Продолжительность индивидуальной работы педагога-психолога с детьми составляет для детей 6-7 лет – 15-20 минут, в зависимости от индивидуальных особенностей воспитанников и образовательных задач.

Частота проведения индивидуальной ООД с детьми в течение недели определяется индивидуально педагогом психологом для каждого ребенка с ТНР и РАС в зависимости от психофизических и индивидуальных особенностей, а так же особенностей освоения программных задач. Основная направленность индивидуальных занятий - развитие эмоциональной компетенции воспитанников, коррекция агрессивных проявлений, коррекция тревожных состояний и пр.

Индивидуальная работа с воспитанниками осуществляется в свободное от занятий время, может осуществляться во время прогулок и режимных моментов.

Часть образовательных задач реализуется через индивидуальную работу воспитателя с детьми, которая проводится по заданию педагога психолога. Воспитатель закрепляет сформированные знания, умения и навыки детей, создает условия для их применения в новых практических ситуациях. В летний период проводится индивидуальная работа педагога с детьми по коррекции недостатков развития.

3.6. Особенности организация развивающей предметно-пространственной среды в кабинете педагога-психолога

Основой реализации Программы является развивающая предметно-пространственная среда, необходимая для реализации психофизиологических особенностей детей с ЗПР, индивидуального потенциала ребёнка, всестороннего развития его во всех специфических детских видах деятельности.

<p>Кабинет педагога - психолога (в том числе используется воспитателями групп для организации работы по познавательному, социально-коммуникативному развитию)</p>	<p>Методическое пособие «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей» (под редакцией Е.А. Стребелевой). Пирамиды конусные. Тематические наборы: «Домашние животные»; «Дикие животные»; «Овощи»; «Птицы»; «Фрукты». Настольные развивающие игры «Транспорт», «Одежда», «Обувь», «На ферме», «Времена года», «Время». Настольные развивающие игры по темам: «Часть и целое», «Цифры», «Цвета», «Ассоциации», «Фигуры», «Логика», «Времена года», «Чей малыш?», «Время», «Живая природа», «Свойства», «Кто в домике живет?», «Сколько не хватает» и др. Учебно-игровое пособие «Фигурки галька радужная».</p>
--	--