

Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад № 49 комбинированного вида
Приморского района Санкт-Петербурга

Принято
На Педагогическом совете
Протокол № 1 от 31.08.2021

Утверждаю
Заведующий ГБДОУ № 49
Л.В. Ермолова
Ермолова Лариса Валентиновна
Валентиновна

Подписано цифровой
подписью: Ермолова Лариса
Валентиновна
Дата: 2021.08.31 11:45:04 +04'00'



**Рабочая программа
педагога-психолога
для детей с тяжелыми нарушениями речи
6-7 лет
на 2021-2022 учебный год**

Педагог-психолог
Цейтлина Елена Георгиевна

Санкт-Петербург
2021 г.

Содержание

I	Целевой раздел.	3
1.1	Пояснительная записка	3
1.2.	Психические особенности детей с тяжелым нарушением речи (ТНР) 6-7 лет	3
1.3.	Планируемые результаты освоения программы	8
II	Содержательный раздел	9
2.1	Комплексно - тематическое планирование	9
2.2	Основные задачи работы	9
2.3	Вариативные формы реализации программы для детей с ТНР 6-7 лет	10
2.4	Содержание программы	10
2.5	Основные формы работы с родителями	15
2.6	Основные формы работы с педагогами	15
2.7	Диагностическое обеспечение	16
III	Организационный раздел	16
3.1	Модель образовательного процесса	16
3.2.	Организация развивающей предметно-пространственной среды	17
3.3	Методическое обеспечение	17

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Рабочая программа составлена на основе Образовательной программы дошкольного образования, адаптированной для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (с тяжелыми нарушениями речи) государственного бюджетного дошкольного учреждения детский сад № 49 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга, в соответствии с:

- Законом РФ «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012 №273-ФЗ),
- Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (от 17.10.2013 № 1155),
- Примерной основной образовательной программой для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под ред. проф. Л. В. Лопатиной;
- пособием по психологическому тренингу подготовки детей к школе под ред. И.П. Арцишевской.

Рабочая программа определяет содержание и структуру деятельности педагога-психолога по направлениям: психопрофилактика, психодиагностика и психокоррекция в работе с детьми 6 - 7 лет.

Содержание рабочей программы реализуется с учетом специфики ДОУ.

Рабочая программа содержит материал для организации коррекционно-развивающей деятельности с группой детей подготовительного возраста. Коррекционная деятельность включает психологическую работу и работу по образовательным областям, соответствующим Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), представляющему собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. Программа обеспечивает разностороннее развитие ребенка с речевыми расстройствами и подготовку его к школьному обучению.

Программа разрабатывалась *с учетом концептуальных положений общей и коррекционной педагогики, педагогической и специальной психологии.*

Программой предусматривается разностороннее развитие детей, развитие их личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности коррекция недостатков в их речевом развитии, а также профилактика вторичных нарушений.

Рабочая программа содержит тесты и развивающие упражнения по различным аспектам психологической готовности к школе: мотивации, познавательным процессам, произвольной сферы, развитие мелкой моторики.

Данная программа является актуальной на сегодняшний момент, так как составлена с учетом современных тенденций, предъявляемых обществом к развитию личности ребенка 6-7 лет.

Цель программы: проектирование социальной ситуации развития, осуществление коррекционно-развивающей деятельности и развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающих позитивную социализацию, мотивацию в поддержку индивидуальности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее дети с ОВЗ) воспитанника с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Срок реализации программы 1 год.

1. 2. Психические особенности детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)

Особенности познавательной сферы детей с ТНР

Особенности перцепции. Исследования слухового восприятия у данной категории детей выявили трудности раздражений неречевого характера, заключающиеся в отсутствии: слуховых предметных образов, нарушении слухового внимания, дифференцированного восприятия бытовых шумов, звуков речи, правильного анализа ритмических структур. Выполнение заданий на восприятие и воспроизведение ритма

детьми с общим недоразвитием речи свидетельствуют о трудностях слухового анализа ритмических структур .

При моторной алалии отмечается диффузность фонематических представлений, нечеткость звукового восприятия и воспроизведения. Н.Н. Трауготт отмечала незначительное снижение тонального слуха при сенсорной алалии, обусловленное специфическим состоянием коры головного мозга.

А.П. Воронова (1993) указывала, что простое *зрительное* узнавание реальных объектов и их изображений не отличалось у детей с нормальным речевым развитием и с ТНР. Однако у последних наблюдались более значительные затруднения при усложнении заданий, заключающихся в постепенном увеличении количества информативных признаков: детям предъявлялись наряду с реальными - контурные, пунктирные, зашумленные, наложенные изображения. Помимо этого, было выявлено увеличение числа ошибок при уменьшении количества информативных признаков предметов.

Анализ результатов буквенного гнозиса выявил более глубокие различия между показателями экспериментальной (дети с ТНР) и контрольной групп (дети с нормальным речевым развитием). В отличие от детей контрольной группы, ни один ребенок с ТНР не смог правильно выполнить всю предложенную серию: называние букв печатного шрифта, данных в беспорядке; нахождение букв предъявляемых зрительно, среди ряда других букв; показ букв по заданному звуку; узнавание букв в условиях зашумления; узнавание букв изображенных пунктирно, в неправильном положении и т.д. Итак, по мнению А.П. Вороновой дети с ТНР в большинстве случаев выпускаются из специализированных садов с низким уровнем развития буквенного гнозиса. Только отдельные дети готовы к овладению письмом.

Исследование симультанного гнозиса показало, что рассказы большинства дошкольников с нормальным речевым развитием и интеллектуальным развитием полностью соответствовали изображенной ситуации: в них имелись все смысловые звенья, которые воспроизводились в правильной последовательности. Рассказы примерно четверти детей в целом соответствовали изображенной ситуации, отмечались лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев.

Анализ результатов, полученных в ходе обработки рассказов, составленных детьми с ТНР, показал совершенно иную картину. Дети воспроизводили отдельные фрагменты ситуации, не устанавливая их взаимоотношений, в связи с этим в рассказах отсутствовала смысловая целостность. Тексты либо в значительной степени соответствовали изображенной ситуации, либо частично, но имели место искажения смысла, пропуск в большей части смыслоразличительных звеньев, не вскрывались временные и причинно-следственные отношения.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерны нарушения оптико-пространственного гнозиса, которые проявляются в ходе рисования, конструирования, начального овладения грамотой (Е.М. Мастюкова, 1976; Л.М. Шипицина, Л.С. Волкова, Э.Г. Крутикова, 1991). При рисовании (методика Л. Бендер) отмечалось частичное соответствие изображению при наличии отдельных неточностей: вместо точек рисовались кружки, пропускались углы; линии проводились не в том направлении. Допускалось отдельное изображение фигур, явления персеверации и неправильное расположение фигур на листе бумаги. У части детей рисунки не соответствовали предъявленному изображению.

У большинства детей отмечаются нарушения лицевого гнозиса, которые проявляются в нарушении опознания реальных лиц и их изображений. Наиболее выраженные нарушения лицевого гнозиса отмечаются при дизартрии и алалии.

Итак, при тяжелом недоразвитии речи более элементарные, рано формирующиеся в онтогенезе уровни *зрительного восприятия*, не страдают, например, опознание конкретных предметов. Особенно нарушенными оказываются более высокие уровни зрительного восприятия. Это проявляется в трудностях классификации по форме, цвету,

величине. При восприятии отмечаются нарушения в выделении существенных признаков, соскальзывание на случайные, незначимые признаки (Л.С. Цветкова; 1995).

Нарушения *орального и пальцевого стереогноза* также отмечаются при системных нарушениях речи. Нарушения орального стереогноза проявляются в нарушении опознания формы предметов, помещенных в рот (методика Р.Л. Рингеля). Нарушения пальцевого стереогноза обнаруживаются в виде нарушения опознания формы предметов без визуального контроля (Е.М. Мастюкова, 1976).

При моторной алалии отмечается истощаемость процессов *внимания*. Характерен низкий уровень распределения и концентрации внимания: период вработываемости неустойчив, темп медленный, низкая продуктивность и точность работы. Значительно страдает устойчивость внимания. Медленный темп деятельности сочетается со значительным числом ошибок, что определяет невысокую точность реализации задания. Объем внимания не соответствует возрастным параметрам. Время выполнения задания может отвечать нормативным критериям, однако, дети допускают большое количество ошибок, при отсутствии их коррекции. Особенностью данной группы детей является недостаточное понимание инструкций к заданиям, а также неоднородность показателей внимания внутри группы. По мнению В.А. Ковшикова (2001), при моторной алалии характерным показателем расстройства произвольного внимания является отвлекаемость. Она обнаруживается во всех психических процессах и не только при оперировании с незнакомым, но и со знакомым материалом. Нередко отвлекаемость возникает даже при условии положительной направленности ребенка на выполнение деятельности, представляющей для него интерес.

При сенсорной алалии страдает в первую очередь слуховое внимание, которое характеризуется истощаемостью, затруднениями включаемости и чрезвычайно низким объемом (до двух-трех единиц).

Память. Для детей с тяжелой речевой патологией запоминание *речеслуховой* информации имеет следующие особенности (Л.М. Шипицина, Л.С. Волкова, Э.Г. Крутикова, 1991): кривая заучивания имеет преимущественно ригидную форму, т.е. имеет место замедленное запоминание. Примерно пятая часть материала имеет кривую запоминания истощающегося характера, т.е. с выраженными признаками снижения числа воспроизведенных слов по мере их повторения. В количественном отношении отмечается достоверное снижение объема слухоречевой памяти.

У детей с ТНР отмечается снижение возможности запоминания вербального материала и снижение продуктивности запоминания. Нередки ошибки привнесения, повторное называние. Дети часто забывают сложные инструкции (трех – четырех ступенчатые), элементы и последовательность предложенных заданий.

При воспроизведении связного рассказа самостоятельно справляются с заданием не более половины детей; примерно пятая часть детей воспроизводила содержание только по наводящим вопросам.

Недостаточная продуктивность произвольной памяти у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи отчетливо проявляется на стадии воспроизведения, когда ребенка просят припомнить тот или иной материал, в то время как задача запомнить его не ставилась. Они быстро называют несколько запомнившихся стимулов, однако потом не предпринимают усилий, чтобы продолжить припоминание. Вместо того чтобы постараться вспомнить, что еще им предлагалось, они начинают придумывать слова, т.е. отступают от предложенного им задания.

Необходимым условием высокой продуктивности деятельности запоминания является ее целенаправленность. Из-за недостаточно устойчивого внимания дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи часто отвлекаются от заучивания материала, что неизбежно снижает эффективность запоминания (О.Р. Даниленкова, 2000).

Л.С. Цветкова (1995) отмечает, что у детей с тяжелыми нарушениями речи своеобразие *зрительной* памяти проявляется в следующем: отмечается низкий объем

запоминания (1-2 стимула); инертность зрительных представлений; характерна гетерономная интерференция (наложение зрительных образов).

В настоящее время существуют разные точки зрения на состояние мышления при системных нарушениях речи. Так, отмечается сходство интеллектуального дефекта при алалии и умственной отсталости. Такие авторы, как Р.А. Белова-Давид, М.В. Богданов-Березовский, М. Зеeman считали, что нарушения мышления при алалии являются следствием раннего органического поражения мозга, имеют первичный характер. Речь, по их мнению, нарушена вторично.

Н. Н. Трауготт, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, С. С. Ляпидевский придерживались точки зрения, что при системных нарушениях речи мышление нарушено вторично. Авторами не установлено положительной корреляции между состоянием речи и состоянием интеллекта. Р.Е. Левина (1951) выделяла следующие группы детей с алалией: дети с преимущественно нарушенным слуховым восприятием, дети с преимущественно нарушенным зрительным восприятием, дети с нарушениями психической активности. Во всех группах отмечаются нарушения мышления: малый запас понятий, их конкретность и ограниченность. Р.Е. Левина считала, что у детей первых двух групп мышление страдает вторично. У детей третьей группы возможно первичное нарушение мышления, так как Р.Е. Левина отмечала, что у этих детей плохо формируются логические операции.

Е.М. Мاستюкова (1981; 1998), О.Н. Усанова, Т.Н. Синякова (1982; 1995) указывают, что алалия имеет сложный этиопатогенез. Отмечается недоразвитие всех психических процессов, в том числе и мышления. Они считают, что для алалии характерно сложное сочетание нарушений речи и других психических процессов. Количественные показатели развития невербального интеллекта у таких детей колеблются преимущественно в пределах от нормы до низкой границы нормы. Несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияет на процесс и результат мыслительной деятельности.

Как показывают экспериментальные исследования (В.А.Ковшиков, Ю.А. Элькин, 1979; В.А.Ковшиков, 2001), при осуществлении операций невербального образного и понятийного мышления со знакомыми предметами дети с моторной алалией, как правило, не испытывают затруднений, их действия почти не отличаются от нормы и значительно превосходят таковые у детей с олигофренией. У части детей с моторной алалией характерно замедление темпа мыслительного процесса и большее по сравнению с нормой число попыток при выполнении мыслительных операций. Отрицательно влияют на процесс и результаты мышления свойственная многим детям эмоциональная возбудимость, двигательная расторможенность, отвлекаемость, негативизм (чаще речевой).

В операциях так называемого вербального мышления (т.е. с использованием речи) детям нередко трудно строить умозаключения, хотя они в большинстве случаев устанавливают правильные отношения между фактами действительности. Об этом можно судить по результатам выполнения тех же заданий в невербальной форме. Основная причина этих трудностей – языковые расстройства, ограничения в использовании языковых средств. Например, при составлении рассказов по серии сюжетных картинок большинство детей успешно справляются с заданием в невербальной форме (т.е. раскладывают картинки в нужной последовательности), но часто не могут рассказать о событиях либо используют при рассказе неправильные языковые средства.

Л.С. Волкова, С. Н. Шаховская (1999) отмечают, что у алаликов имеется замедление темпа развития всех психических функций. Познавательные процессы нарушаются на гностическом уровне. У детей отмечается ослабленная способность к символизации, к овладению логическими операциями и низкое качество всех интеллектуальных операций, которые связаны с речью. Для познавательной деятельности таких детей характерна инертность, интеллектуальная пассивность, недостаточная оценка проблемных ситуаций. Речь для ребенка не является средством познания окружающего.

Л.С. Волкова и С.Н. Шаховская считают, что в большей степени страдает вербальный интеллект, но возможны определенные недостатки и невербального компонента.

Можно отметить, что при сенсорной алалии отмечается вторичная задержка умственного развития; речь не является регулятором и саморегулятором деятельности такого ребенка. Нарушения мышления связаны с длительным формированием предметной соотнесенности слова, трудностями актуализации слов в речи, дефектами памяти.

Обширные клинические данные свидетельствуют, что у детей при системных нарушениях речи, исходная форма мыслительной деятельности – наглядно-действенное мышление развивается относительно благополучно. Это обусловлено тем, что решение задач практическим способом может осуществляться без участия словесной регуляции. Но как только дети с общим недоразвитием речи переходят на следующую ступень в своем умственном развитии, можно наблюдать спад в их интеллектуальной деятельности. Так, например, они часто испытывают затруднения при классификации, особенно в случае сравнения двух и более признаков, с трудом восстанавливают последовательность событий, у них ограниченные возможности удержания в памяти словесного образа, нарушены счетные операции. Следовательно, дети, у которых нарушается речевая сфера, с большими затруднениями по сравнению с нормой, усваивают действия наглядно-образного и логического мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Для многих из них характерна ригидность мышления (Л. И. Переслени; Т. А. Фотекова, 1993 г.).

Названные затруднения во многом определяются недоразвитием обобщающей функции речи и обычно успешно компенсируются по мере коррекции речевой недостаточности. Задания, сопряженные с рассуждениями, умозаключениями и опосредованными выводами вызывают у дошкольников с общим недоразвитием речи серьезные затруднения. Совершенствование словесно-логического мышления положительно влияет на речевое развитие, которое невозможно без анализа, синтеза, сравнения, обобщения – т.е. основных операций мышления (Е.М. Мастюкова, 1997.).

Современные исследования показывают, что дети с ТНР имеют низкую осведомленность об окружающем мире. Особенно ограниченными оказываются представления о временных отношениях. У детей данной категории отмечается неравномерность развития словесно-логического мышления и речемышлительной деятельности в целом (О.В. Преснова, 2001).

Воображение. При общем недоразвитии речи воображение отстает от нормально развивающихся сверстников: характерны недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Отмечается более низкий уровень пространственного оперирования образами, недостаточное развитие творческого воображения. Представления детей о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие этого запаздывает формирование понятий. Чем тяжелее нарушение речи, тем больше ограничиваются возможности ребенка проявить творчество, он часто оказывается беспомощным в создании новых образов. Рисунки таких детей отличаются бедностью содержания, они не могут выполнить рисунок по замыслу; затрудняются, если нужно придумать новую поделку или постройку.

В исследованиях В.П. Глухова (1983) указывается, что воображение детей с ОНР отличается стереотипностью. Это проявляется в однообразных рисунках; медленном темпе создания объектов; недостаточной детализации воссоздаваемых образов; инертностью. Для невербального творческого воображения детей с ОНР характерен низкий уровень его развития. Отмечаются стереотипные решения проблемных ситуаций, что говорит о недостаточно развитой оригинальности воображения.

Особенности личности детей с ТНР

Рассматривая причины возникновения невротических черт характера у детей с моторной алалией, исследователи связывают их с неблагоприятными социальными условиями, с недоброжелательным отношением к ребёнку со стороны окружающих взрослых и сверстников, с неверно выбранным стилем воспитания (Б.М. Гриншпун, Е.М. Мастюкова, Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховская). Страх ошибиться и вызвать насмешку окружающих приводит к снижению речевой активности детей с моторной алалией, к отказу от вербального общения. Осознание собственного речевого расстройства способно породить как дисгармонические черты характера, так и разнообразные невротические симптомокомплексы (Ю.Г. Демьянов, 1984).

При сенсорной алалии развитие личности часто идет по невротическому типу: отмечаются замкнутость, негативизм, эмоциональная напряженность. Дети обидчивы, плаксивы, для них характерна повышенная ранимость, неуверенность в себе и в своих возможностях (Р.Е. Левина, 2001).

Изучение особенностей самооценки у детей с общим недоразвитием речи, проведённое Л.М. Шипициной и Л.С. Волковой (1993), показало, что самооценка у мальчиков отличается от адекватной в меньшей степени, чем у девочек. Мальчики считают себя честными, храбрыми, необидчивыми и недрачливыми, однако они менее общительны и счастливы. Так же, как и девочки, они осознают, что причиной их необщительности является речевой дефект, однако не считают себя ущербными в той мере, как девочки с нарушенной речью. В целом дети недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая их. В большинстве случаев объективная личностная характеристика не совпадает с самооценкой, многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают. Чаще всего не фиксируется внимание на негативных чертах характера, а положительные качества несколько переоцениваются.

В.И. Терентьева (2000) отмечает потребность детей с тяжёлыми нарушениями речи в исправлении своего недостатка. По данным автора, по сравнению с самооценкой детей с нормальной речью, самооценка детей с тяжёлыми нарушениями речи является более низкой. Это влияет на качество коммуникации детей данной категории.

Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржавина (2001) указывают на достаточно высокую в целом самооценку у детей дошкольного возраста с ТНР. Авторы указывают на зависимость самооценки от представлений детей об отношении к ним взрослых. У части детей самооценка совпадает с оценкой отношения к ним взрослых (дети с высокой самооценкой), у части детей – не совпадает (преимущественно дети с низкой самооценкой).

Исследования уровня притязаний детей с нарушениями речи выявили, что в большинстве случаев реакция этих детей на успех отличается от той, которая наблюдается в норме (Е.В. Кириллова, 2003). Это выражается в том, что после удачно выполненного задания часть детей переходит не к более трудному, а к более легкому заданию, что объясняется наличием у детей стремления поддержать успех даже на заниженном уровне.

1.3. Планируемые результаты освоения программы:

Последние исследования психологов показали, что о готовности ребенка к школе надо судить не только по его интеллектуальным умениям (умению читать и считать), но также другим показателям.

Поведенческий показатель, то есть умение ребенка регулировать свои эмоциональные и поведенческие реакции: сидеть в течение учебного часа за партой, внимательно слушать учителя и выполнять его требования. *Мотивационный показатель*, то есть желание ребенка учиться, принятие на себя «роли ученика», переход его внутренней позиции от дошкольника к школьнику. Чаще всего ребенок лично дозревает к семи годам: к

этому времени игровая мотивация уступает место учебной, происходит созревание лобных долей мозга, что сказывается и на поведении дошкольника - оно становится более уравновешенным и целенаправленным.

Показатель познавательного развития, который включает в себя знания об окружающем мире, а также уровень развития психических процессов: произвольного внимания, памяти, восприятия, мышления и речи (способность к обобщению, сравнению, проведению аналогий как в наглядном, так и в речевом плане). Сюда можно отнести и уровень развития мелкой моторики, способность к зрительно-моторной и слухо-моторной координации, что на практике проявляется в способности ребенка без особых затруднений списать с доски или написать то, что говорит учитель.

Ребенок к 6,5 годам способен сохранять внимание и работоспособность в течение 30 минут в коллективе сверстников, подчинять свои игровые мотивы учебным, его познавательная мотивация выходит за рамки дошкольного уровня, мы можем говорить о его готовности к школьному обучению.

Вначале цикла занятий и после его окончания проводится диагностика мотивационной готовности, психосоциальной зрелости и уровня развития психических процессов у детей, которая позволяет делать выводы об успешности усвоения каждым ребенком курса программы.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Комплексно-тематическое планирование

№ п.п.	Перечень разделов, тем	Всего часов
1	Раздел 1. Знакомство со школой и школьными правилами	2
2	Тема Школа	1
3	Тема Школьные правила.	
4	Раздел 2. Буду внимательным	4
5	Тема Слушай внимательно	1
6	Тема Расскажем и покажем	1
7	Тема Не спеши!	1
8	Тема Кричалки-шепталки-молчалки	1
9	Раздел 3 «Говорит один - говорим хором!»	4
10	Тема Ищем ошибки	1
11	Тема Слушай и отвечай	1
12	Тема Слушай команду	1
13	Раздел 4 Хочу все знать!	2
14	Тема Как интересно!	1
15	Тема Я вырос!	
Итого часов:		12

2.2. Основные задачи работы

образовательные

- способствовать овладению системой требований, которые школа предъявляет ребенку.
- обучить навыкам произвольного управления своим поведением
- продолжать формировать коммуникативные навыки, определяемые совместной деятельностью со взрослыми и со сверстниками,

развивающие, связанные с развитием творчества ребенка (чему научится ребенок);

- содействовать развитию навыков произвольной регуляции поведения;
- продолжать развивать познавательные процессы: память, внимание, мышление, восприятие, речь;
- продолжать развивать способность сознательно усваивать знания,
- содействовать развитию мелкой моторики и графических навыков;
воспитательные.
- воспитывать эмоционально-положительное отношение к школе, принятие роли ученика
- воспитать нравственные качества по отношению к окружающим (доброжелательность, чувство товарищества и т.д.).
- воспитывать ответственное отношения к школе и учебе,

Отличительной чертой программы является, дифференцированный подход к детям шести - семи лет, индивидуально-личностный подход к каждому ребенку, выражающийся в заданиях различного уровня.

2.3. Вариативные формы реализации программы

Программа позволяет строить работу вариативно, учитывая возможности и потребности детской группы. Каждое занятие включает три части: вводную, основную и заключительную.

Вводная часть каждого занятия направлена на создание мотивации у детей, эмоционального настроения, на объединение группы. Основные приемы работы – приветствия, игры.

Основная часть направлена на решение задач программы. В нее входят упражнения, игры, работа в тетрадях, направленные на развитие волевых качеств, а также познавательных процессов.

Заключительная часть направлена на закрепление положительных эмоций от работы на занятии.

Возраст детей, участвующих в реализации данной образовательной программы 6-7 лет.

Сроки реализации образовательной программы: 1 год.

Программа состоит из 12 занятий.

Занятия продолжительностью 25 минут проводятся один раз в неделю с подгруппой из 7-9 человек.

Формы проведения занятий: подгрупповая. Занятия проводятся в форме тренингов.

2.4. Содержание программы

Программа позволяет строить работу вариативно, учитывая возможности и потребности детской группы. Каждое занятие включает три части: вводную, основную и заключительную.

Вводная часть каждого занятия направлена на создание мотивации у детей, эмоционального настроения, на объединение группы. Основные приемы работы – приветствия, игры.

Основная часть направлена на решение задач программы. В нее входят упражнения, игры, работа в тетрадях, направленные на развитие волевых качеств, а также познавательных процессов.

Заключительная часть направлена на закрепление положительных эмоций от работы на занятии.

Для оценки эффективности программы проводится диагностика вначале цикла занятий и по его окончанию.

Программа занятий по психологической подготовке детей к школе

Раздел I

Знакомство со школой и школьными правилами

Тема « Школа»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
 - знакомство со школьными правилами;
 - диагностика работоспособности, внимания;
 - развитие произвольного поведения;
 - тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.
- Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши.

1. Упражнение «Вежливые слова»
2. Упражнение «А в школе...»
3. Пальчиковая гимнастика
4. Работа в тетрадях
5. Игра «Сесть-встать»
6. Упражнение «Запоминай порядок»
7. Рефлексия

Тема « Школьные правила»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
 - школьные правила;
 - развитие мышления и внимания;
 - развитие произвольного поведения;
 - тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.
- Оборудование: колокольчик, мяч, бланки с методикой Н.И.Гуткиной «Домик», тетради в крупную клетку, простые карандаши.

1. Упражнение «Вежливые слова – вежливые ответы»
2. Упражнение «Школьные правила»
3. Задание для диагностики тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации
4. Пальчиковая гимнастика
5. Работа в тетрадях
6. Игра «Сесть-встать»
7. Упражнение «Выложи по образцу»
8. Рефлексия

Раздел 2.

Буду внимательным

Тема «Слушай внимательно»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
 - развитие мышления, речи и внимания;
 - развитие произвольного поведения;
 - тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.
- Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши, карточки «Нарисуй недостающую фигуру».

1. Игра «Слушай внимательно»

2. Упражнение «Не пропусти растение»
3. Пальчиковая гимнастика
4. Работа в тетрадях
5. Физкультминутка
6. Упражнение «Нарисуй недостающую фигуру»
7. Рефлексия

Тема «Расскажем и покажем»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
- развитие мышления, речи и внимания;
- развитие произвольного поведения;
- тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.

Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши.

1. Игра «Дотронься до...»
2. Упражнение «Расскажем и покажем»
3. Пальчиковая гимнастика
4. Работа в тетрадях
5. Физкультминутка
6. Упражнение «Хорошо или плохо»
7. Рефлексия

Тема «Не спеши»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
- развитие мышления, речи и внимания;
- развитие произвольного поведения;
- тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.

Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши, загадки.

1. Игра-разминка «Цветы»
2. Упражнение «Правильно-неправильно»
3. Игра «Не спеши»
4. Пальчиковая гимнастика
5. Упражнение «Клеточный диктант»
6. Физкультминутка
7. Упражнение «Загадки»
8. Рефлексия

Тема «Что изменилось»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
- развитие мышления, речи и внимания, памяти;
- развитие произвольного поведения;
- тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.

Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши, набор из 10 картинок.

1. Игра «Паровозик с именем»
2. Игра-разминка «Будь внимательным»
3. Упражнение «Что изменилось?»
4. Пальчиковая гимнастика
5. Работа в тетрадях
6. Физкультминутка
7. Упражнение «Обобщающее слово»
8. Рефлексия

Раздел 3 «Говорит один - говорим хором!»

Тема «Кричалки-шепталки-молчалки»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
- развитие мышления, речи и внимания, зрительной памяти;
- развитие произвольного поведения;
- тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.

Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши, набор из 10 картинок.

1. Упражнение «Вежливые слова»
2. Интеллектуальная разминка
3. Игра «Кричалки-шепталки-молчалки»
4. Пальчиковая гимнастика
5. Работа в тетрадях
6. Физкультминутка
7. Упражнение «Запомни за 10 секунд»
8. Рефлексия

Тема «Ищем ошибки»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
- развитие мышления, речи и внимания, памяти;
- развитие произвольного поведения;
- тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.

Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши, алфавит.

1. Упражнение «Дружба начинается с улыбки»
2. Интеллектуальная разминка
3. Упражнение «Ищем ошибки»
4. Игра «Запрещенное слово»
5. Пальчиковая гимнастика
6. Работа в тетрадях
7. Физкультминутка
8. Упражнение «Угадай букву»
9. Рефлексия

Тема «Слушай и отвечай»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
- развитие мышления, речи и внимания;
- развитие произвольного поведения;
- тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.

Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши, предметные картинки.

1. Упражнение «Вежливые слова»
2. Игра «Земля – вода – воздух»
3. Игра «Слушай и отвечай»
4. Пальчиковая гимнастика
5. Графический диктант
6. Физкультминутка
7. Игра «Поменяйтесь местами те, кто...»
8. Рефлексия

Тема «Слушай команду»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
- развитие мышления, речи и внимания, воображения;
- развитие произвольного поведения;
- тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.

Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши, набор предметных картинок.

1. Упражнение «Комплименты»
2. Интеллектуальная разминка
3. Игра «Слушай команду»
4. Пальчиковая гимнастика
5. Работа в тетрадях
6. Физкультминутка
7. Игра «Отгадай, что это?»
8. Рефлексия

Раздел 4. Хочу все знать!

Тема «Как интересно!»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
- развитие мышления, речи и внимания, зрительной памяти;
- развитие произвольного поведения;
- тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.

Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши, алфавит.

1. Упражнение «Комплименты»
2. Игра «Слушай внимательно»
3. Игра «Что изменилось?»

4. Пальчиковая гимнастика
5. Работа в тетрадях
6. Физкультминутка
7. Упражнение «Угадай букву»
8. Рефлексия

Тема «Я вырос!»

Задачи:

- развитие групповой сплоченности и положительного эмоционального отношения детей друг к другу;
- развитие мышления, речи и внимания;
- развитие произвольного поведения;
- тренировка тонкой моторики, произвольности и зрительно-моторной координации.

Оборудование: колокольчик, мяч, тетради в крупную клетку, простые карандаши, алфавит.

1. Упражнение «Вежливость»
2. Интеллектуальная разминка
3. Упражнение «Угадай число»
4. Игра «Летает -не летает»
5. Пальчиковая гимнастика
6. Работа в тетрадях
7. Физкультминутка
8. Упражнение «Угадай букву»
9. Рефлексия

2.5. Основные формы работы с родителями

С разрешения родителей проводится психологическое обследование детей.

Работа с родителями проводится в двух направлениях:

- информирование о проблеме;
- обучение эффективным способам обучения детей.

Информирование родителей проводится в индивидуальных беседах.

Обучение родителей эффективным способам взаимодействия с детьми проходит через тренинги, в виде лекций, сообщений на родительских собраниях, на встречах в «Семейном клубе», в виде наглядной информации, а также на сайте детского сада.

2.6. Основные формы взаимодействия с педагогами

Психолог помогает педагогам в решении их проблем. Наиболее эффективными формами организации помощи педагогам являются психологические тренинги, индивидуальные и групповые консультации, медико-психолого-педагогические консилиумы, круглые столы, деловые игры.

Психологический тренинг направлен на развитие личностных и профессионально значимых качеств педагогов и формирование у них навыков эффективного взаимодействия с обучающимися, их родителями, администрацией и коллегами по работе.

Индивидуальные консультации проводятся по запросу педагога.

Групповые консультации, медико-психолого-педагогические консилиумы, круглые столы и деловые игры проводятся согласно годовому плану работ учреждения.

2.7. Диагностическое обеспечение

Показателем результативности освоения детьми программы, является динамика показателей, набранными детьми по следующим апробированным методикам:

Степень психосоциальной зрелости (кругозор)
Тест Керна—Йирасека
Тест "Найди отличия". Выявляет уровень развития наблюдательности.
Тест "Десять слов".
Тест "Чего не хватает?"
Тест "Четвертый – лишний".
Тест "Классификация".
Тест "Составление рассказа по картинкам»
Методика исследования внимания (корректирующая проба)
Мотивационная готовность – методика «Определение мотивов учения» (автор методики М.Р. Гинзбург)

3. Организационный раздел

3.1. Модель образовательного процесса

Условия реализации образовательной программы.

Возраст детей, участвующих в реализации данной образовательной программы
6-7 лет.

Программа состоит из 12 занятий.

Занятия продолжительностью 25 минут проводятся один раз в неделю с подгруппой из 7-9 человек.

Формы проведения занятий: подгрупповая. Занятия проводятся в игровой форме. Программа позволяет строить работу вариативно, учитывая возможности и потребности детской группы. Каждое занятие включает три части: вводную, основную и заключительную.

Методы, в основе которых лежит способ организации занятий.

Словесные методы обучения:

- устное изложение;
- беседа;

Наглядные методы обучения

- показ иллюстраций; картинок
- наблюдение;
- работа по образцу и др.

Практические методы обучения

- тренинг;
- игровая терапия

Методы, в основе которых лежит уровень деятельности детей.

1. Объяснительно-иллюстративные методы обучения.
2. Репродуктивные методы обучения.
3. Частично-поисковые методы обучения.

Режим занятий: 1 час в неделю.

3.2. Организующая предметно-пространственная развивающая среда

Кабинет, оборудованный детской мебелью соответствующей требованиям Санитарно – эпидемиологических требованиям к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций.

Бланки «Корректирующая проба»; вырезки из текста; наборы из четырех предметных картинок, разложенных по двум понятийным группам; разрезные картинки; картинки с изображением животных; карточки «Нарисуй недостающую фигуру»; загадки; набор из 10 картинок; задачи-шутки; алфавит; набор предметных картинок; настольно-печатная игра «Ассоциации»; карточки с загадками по теме недели в группе; набор картинок с изображением похожих предметов; настольно-печатная игра «Цифры»; ряд из 10-12 картинок по теме недели в группе; карточки с логическими задачами.

3.3. Методическое обеспечение программы

Айзман Р., Жарова Г. и др. Готов ли ребенок к школе? Диагностика в экспериментах, заданиях, рисунках и таблицах. -М., 2006.

Андреева Е.Д., Вохмянина Т.В. Программа работы психолога в детском дошкольном учреждении. -М., 1994.

Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. - М., 2007.

Большакова С.К. Формирование мелкой моторики. - М., 2005.

Ганичева И.В. Телесно-ориентированные подходы в коррекционной и развивающей работе с детьми. - М., 2007.

Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М., 2006.

Гаврилина С.Е., Кутявина Н.Н. Развиваем руки - чтоб и учиться, и писать, и красиво рисовать. - Ярославль, 1998.

Детские загадки в кроссвордах. - М., 1993.

Ильина М.Н. Подготовка к школе. Развивающие упражнения и тесты. - СПб., 2006.

Картинный словарь. - М., 2007.

Катаева Л.И. Коррекционно-развивающие занятия в подготовительной группе. -М., 2004.

Куликовская Т.А. Артикуляционная гимнастика для малышей. - М., 2008.

Куликовская Т.А. Массаж лицевых мышц для малышей. — М., 2008.

Михайлова З.А. Игровые задачи для дошкольников. - СПб., 1996.

Модестова Г.В. Скоро в школу. Экспресс-программы подготовки и развития. - СПб., 2006.

Никитин Б.П. Развивающие игры. - М., 2004.

Павлова Т.И. Диагностика готовности ребенка к школе. - М., 2006.

Петровский В.А., Виноградова А.М. и др. Учимся общаться с ребенком. - М., 1993.

Пожиленко Е.А. Артикуляционная гимнастика. - СПб., 2006.

Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. - М., 1993.

Узорова О.В., Нефедова Е.А. Физкультурные минутки. - М., 2005.

