



Администрация города Нижнего Новгорода  
Департамент образования  
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 93»  
603074, город Нижний Новгород, ул. Куйбышева, 27, тел/факс 241-02-14  
e-mail: [mbdoy93@mail.ru](mailto:mbdoy93@mail.ru)

Принята Педагогическим советом  
МБДОУ «Детский сад № 93»  
Протокол № 1 от 31.09.2021 г.

Утверждаю:  
Заведующий МБДОУ  
«Детский сад № 93»  
Приказ № 74/1 от «31» августа 2021 г.

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**  
по реализации Адаптированной основной образовательной программы  
дошкольного образования для детей с нарушением зрения  
(для слабовидящих детей и детей с амблиопией и косоглазием)  
Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения  
«Детский сад № 93»  
в группах общеразвивающей направленности  
на 2021-2022 учебный год

Автор-составитель:  
педагог-психолог Гавряева С.А.

г. Нижний Новгород  
2021 г.

№ п/п	Содержание
<b>1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ</b>	
1.1.	Пояснительная записка
1.1.1.	Цель и задачи Рабочей программы
1.1.2.	Принципы и подходы к формированию Рабочей программы
1.2.	Значимые для разработки и реализации Рабочей программы характеристики
1.2.1.	Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ОВЗ
1.2.2.	Характеристика возрастных особенностей развития детей 3-7 лет
1.2.3.	Психологические особенности детей 3 - 7 лет с нарушением зрения
1.2.4.	Возрастные возможности развития познавательных психических процессов в дошкольном возрасте
1.3.	Планируемые результаты Рабочей программы
<b>II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ</b>	
2.1.	Направления профессиональной деятельности педагога-психолога
2.1.1.	Психологическая диагностика
2.1.2.	Развивающая работа и психологическая коррекция
2.1.3.	Психологическое просвещение
2.1.4.	Психологическое консультирование
2.2.	Особенности взаимодействия педагога – психолога с обучающимися
2.2.1.	Аспекты психологической готовности ребенка к школе
2.2.2.	Цвет и музыка как психоэмоциональное средство
2.3.	Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами Учреждения
2.4.	Особенности взаимодействия педагога-психолога с семьями обучающихся
2.5.	Способы и направления поддержки детской инициативы в дошкольном возрасте
<b>III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ</b>	
3.1.	Материально-технические условия реализации Рабочей программы
3.1.1.	Организация развивающей предметно-пространственной среды для реализации Рабочей программы
3.2.	Циклограмма деятельности педагога-психолога
3.3.	Методическое обеспечение
3.3.1.	Психологическая диагностика
3.3.2.	Развивающая работа и психологическая коррекция
	Приложение

## **I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

### **1.1. Пояснительная записка**

Рабочая программа педагога-психолога разработана для реализации Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с нарушением зрения (для слабовидящих детей и детей с амблиопией и косоглазием) Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 93».

Рабочая программа педагога-психолога МБДОУ «Детский сад № 93» разработана в соответствии с современными нормативно-правовыми документами:

- ⇒ Конституцией РФ
- ⇒ Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- ⇒ Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года №1155);
- ⇒ Приказ Минобрнауки РФ от 22.10.1999 г. N 636 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации»
- ⇒ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 г № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»
- ⇒ Конвенции о правах ребёнка;
- ⇒ Устава Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 93».

В структуре Программы выделены следующие разделы: целевой, содержательный, организационный.

Рабочая программа разработана на период 2021-2022 учебного года.

#### **1.1.1. Цель и задачи Рабочей программы**

**Цель:** максимальное содействие в создании социально-психологических условий, обеспечивающих сохранение психического здоровья и эмоционального благополучия всех участников образовательных отношений

**Задачи:**

- проводить психолого-педагогическое изучение обучающихся с ОВЗ с целью обеспечения индивидуального подхода и разработки оптимальной стратегии развивающей и коррекционной работы;
- создавать условия для раскрытия потенциальных возможностей ребенка с ОВЗ, коррекция отклонений в эмоционально-личностной и познавательной сфере;
- обеспечивать психолого-педагогическую поддержку семьи для повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей с ОВЗ;
- повышать профессиональную компетенцию педагогов по вопросам психоэмоционального благополучия детей с ОВЗ.
- осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса по всем направлениям профессиональной деятельности педагога-психолога.

#### **1.1.2. Принципы и подходы к формированию Рабочей программы**

Рабочая программа сформулирована в соответствии с основными принципами дошкольного образования:

1. Принцип полноценного проживания ребенком дошкольного возраста, обогащение детского развития.
2. Принцип развивающего образования.
3. Принцип научной обоснованности и практической применимости (содержание Программы соответствует основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики).
4. Принцип построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования.
5. Принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых, признания ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Принцип поддержки инициативы детей в различных видах деятельности.
7. Принцип сотрудничества с семьей.
8. Принцип культуросообразности, учет национальных ценностей и традиций в образовании, приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.
9. Принцип формирования познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности.

## **1.2. Значимые для разработки и реализации Рабочей программы характеристики**

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 93» (МБДОУ «Детский сад № 93») содержит в себе 6 групп общеобразовательной направленности для детей от 2 до 7 лет и 2 группы компенсирующей направленности для детей 3-7 лет с нарушениями зрения.

Настоящая Рабочая программа разработана на основе Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с нарушением зрения (для слабовидящих детей и детей с амблиопией и косоглазием) МБДОУ «Детский сад № 93» для работы с детьми 3-7 лет в группах компенсирующей направленности.

Основная работа направлена на обучающихся:

- в период адаптации к ДОУ - психологическое сопровождение детей с ОВЗ в период адаптации;
- по выявлению трудностей в индивидуальном развитии детей с ОВЗ;
- для формирования у дошкольников с ОВЗ предпосылок учебной деятельности.

Во всех возрастных группах ведется просветительско-профилактическая работа.

По запросу родителей (законных представителей) обучающихся с ОВЗ проводится диагностика и консультирование.

### **1.2.1. Характеристика возрастных особенностей развития детей 3-7 лет, в том числе характеристики развития детей с нарушением зрения и особые образовательные потребности.**

Основными участниками реализации Программы являются: дети дошкольного возраста с 3-7 лет с нарушением зрения (слабовидящие дети и дети с амблиопией и косоглазием), родители (законные представители), педагоги.

Группы компенсирующей направленности функционируют в режиме полного дня - 12-часового пребывания (с 6.30 ч. до 18.30 ч.), пятидневной рабочей недели.

Характеристика возрастных особенностей развития детей необходима для правильной организации образовательного процесса в условиях дошкольного учреждения (группы).

Возрастные особенности детей в возрасте от трех до четырех лет представлены в Основной образовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой, издательство Москва, МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018 г.стр. 34-36

Возрастные особенности детей в возрасте от четырех до пяти лет представлены в Основной образовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы»

под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой, издательство Москва, МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018 г.стр 36-38

Возрастные особенности детей в возрасте от пяти до шести лет представлены в Основной образовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой, издательство Москва, МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018 г.стр 38-40

Возрастные особенности детей в возрасте от шести до семи лет представлены в Основной образовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой, М.А.Васильевой, издательство Москва, МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018 г.стр. 41-42.

Слабовидение – разные степени нарушения центрального, периферического, цветового зрения, других функций зрительной системы в отдельности или в совокупности, осложняющие стабильное качественное получение и обработку информации с ограничением зрительного восприятия окружающего, вследствие чего человек испытывает трудности в ориентировочно-поисковых, познавательных действиях регуляции и контроля. Среди причин слабовидения у детей доминируют врожденные, часто наследственного характера, аметропии (разные виды нарушений рефракций), врожденные, перинатальные патологии: пороки и аномалия развития органа зрения в результате нарушения эмбриогенеза, а также патологические состояния глаз, являющиеся следствиями эмбриопатий или перенесенных внутриутробно воспалительных процессов (микрофтальм, врожденные деформации глаза и отдельных его структур, катаракта и глаукома, дистрофические изменения сетчатки и недоразвитие или атрофия зрительных нервов).

Все слабовидящие дошкольники относятся к детям с ОВЗ. Для части слабовидящих детей определяется инвалидность по зрению. Основанием для определения инвалидности является сочетание трех факторов: нарушение функций организма, стойкое ограничение жизнедеятельности, социальная недостаточность.

В группу слабовидящих дошкольников входят дети с разной степенью слабовидения, а, следовательно, разнородность этой группы воспитанников характеризуется разной степенью ограничения в самообслуживании, в способности к самостоятельному передвижению, к деятельности (ее организации и осуществлению). По показателям остроты зрения на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции определяются три степени слабовидения. Слабовидение высокой степени: острота зрения – 0,05–0,09. Слабовидение средней степени: острота зрения – 0,1–0,2. Слабовидение слабой степени: острота зрения – 0,3–0,4.

На фоне первичной зрительной патологии у значительной части слабовидящих детей возникают и развиваются осложнения в виде:

- снижения функционального состояния сенсорного и/или моторного аппаратов зрительной системы;
- отягощения патологического процесса в виде органических изменений структур глаза или в виде обострения заболевания.

Первая группа осложнений включает амблиопию разных степеней, косоглазие. К осложнениям второй группы относятся изменения на глазном дне, в стекловидном теле в виде кровоизлияний, отслойки сетчатки при высокой миопии; смещение хрусталика, повышение внутриглазного давления и др.

Для успешного развития зрения и, следовательно, значительного повышения уровня чувственного отражения окружающего слабовидящим с раннего детства важна ранняя офтальмологическая реабилитация, достигаемая разными средствами, в т. ч. посредством ношения ребенком очков (по назначению врача).

Нарушение зрения в детстве вне зависимости от его степени выступает аномальным фактором, негативно влияющим на развитие ребенка дошкольного возраста. Связано это с ролью зрения «как зонда пространства» (И.М. Сеченов) в чувственном познании ребенком окружающей действительности с формированием целостного образа отражения и с

обеспечением ориентировочно-поисковой, информационно-познавательной, регулирующей и контролирующей его функций в разных сферах жизнедеятельности человека. Тифлопсихологией обосновано и доказано, что дети с нарушением зрения развиваются по общим законам с нормально видящими.

В то же время для слабовидящих дошкольников характерен ряд особенностей психофизического и личностного развития, обусловленных прямым или косвенным негативным влиянием нарушенного зрения, которые определяют их психолого-педагогическую характеристику. Общей типологической особенностью развития детей с нарушением зрения вне зависимости от степени и характера зрительного дефекта выступает то, что связь с окружающим миром, его познание, личностные проявления, самопознание, освоение и участие в любом виде деятельности и др. происходят на суженной сенсорной основе. Слабовидящие дошкольники наряду с общими типологическими особенностями развития имеют выраженные индивидуальные достижения в общем развитии и в развитии отдельных личностных сфер.

Психолого-педагогической характеристикой слабовидящих дошкольников выступает степень соответствия темпа развития слабовидящего ребенка темпу развития нормально видящих сверстников. Слабовидящим детям свойственно в большей или меньшей степени выраженности отставание по темпу развития от нормально видящих сверстников, что может проявиться в несовпадении периодов освоения этими группами дошкольников:

- ведущих видов деятельности. Так, близкое эмоциональное общение

со взрослым, характерное для нормально видящего младенца, часто остается для слабовидящего ребенка актуальным и в период раннего детства; предметная деятельность с предметной игрой могут быть востребованы слабовидящим ребенком на протяжении младшего дошкольного возраста, слабовидящий ребенок длительное время осваивает способности к сюжетно-ролевой игре, поэтому временные характеристики ее развития у слабовидящих и нормально видящих дошкольников могут не совпадать;

- умений и навыков в отдельных сферах личностного развития ребенка. В сенсорно-перцептивной сфере проявляется отставание в развитии свойств восприятия: скорости, константности, обобщенности, осмысленности, симультантности. В двигательной сфере – отставание в освоении двигательных умений и навыков, их объема и качества. В познавательной сфере – недостаточный темп и объем формирования зрительных представлений как образов памяти об окружающем, отставание в освоении способов познавательной деятельности с точки зрения их интериоризации. Освоение видов игр слабовидящими дошкольниками происходит замедленными темпами, что связано с недостаточным и бедным запасом знаний и представлений об окружающем, определенными трудностями взаимодействия с предметно-объектным миром, снижением общей и двигательной активности.

По темпу развития слабовидящие дошкольники могут быть максимально приближены к развитию нормально видящих сверстников или отставать от него.

Для слабовидящих детей характерен ряд особенностей личностного развития.

Возможность появления и развития вторичных отклонений (нарушений) в структурных компонентах (интегративные психические и психологические образования) личности. По степени риска развития вторичных нарушений в дошкольном возрасте выделяются три группы психических и психологических образований.

Личностные образования с высокой степенью риска появления и развития вторичных отклонений даже в условиях достаточно сильной, т. е. адекватной потребностям и возможностям слабовидящего ребенка социальной среды: психомоторные, сенсорно-перцептивные, мнемические (представления как образы памяти), коммуникативные. Слабовидение обуславливает возможность развития у дошкольников вторичных нарушений:

- бедность чувственного опыта;

- малый запас и низкое качество зрительных образов-памятей (образов предметов и явлений окружающего мира, экспрессивных образов эмоций, образов сенсорных эталонов, движений и действий), вербализм представлений;
- недостаточность осмысленности чувственного отражения;
- отставание в моторных умениях, недостаточная развитость физических качеств, координации, недостаточное развитие психической структуры «схема тела»;
- пассивность во взаимодействии с физической средой, малый запас предметно-практических умений;
- недостаточный уровень владения неречевыми средствами общения.

Неадекватная позиция взрослых к личностным потребностям слабовидящего ребенка способствует появлению таких вторичных нарушений, как:

- пассивность к новому, нерешительность, недостаточность познавательных интересов и активности, отсутствие или слабое проявление любознательности;
- недостаточная сформированность социальных эталонов, пантомимическая пассивность, неточность движений;
- некоторая стереотипность поведения и речи, слабое проявление реакции на что-либо новое, слабость дифференцированного торможения и реактивной впечатлительности;
- недостаточная развитость внимания;
- недостаточное развитие наглядно-действенной и наглядно-образной форм мышления, трудности овладения умственными действиями и операциями обобщения, сравнения, группировки, классификации, абстрагирования и др.

Личностные образования, для которых риск развития вторичных нарушений вследствие слабовидения практически отсутствует (креативные и нравственные интегративные психические образования), становление и развитие которых определяется социальными факторами и не находится в действии прямого негативного влияния на нарушения зрения. К развитию пассивной личности, личности с нереализованным эмоционально-волевым потенциалом (бедный опыт волевого поведения) приводит неадекватная позиция взрослого социума к возможностям и потребностям ребенка, проявляющаяся в негативных стилях воспитания и, прежде всего, по данным тифлологии относительно слабовидящих, – гиперопека.

Для слабовидящих детей характерны особенности социально-коммуникативного, познавательного, речевого, физического и художественно-эстетического развития.

Особенностями социально-коммуникативного развития слабовидящих дошкольников выступают: трудности установления и недостаточный опыт социальных контактов с окружающими, определенная зависимость проявления коммуникативных умений и навыков от активности, адекватности, компетентности окружающего социума, трудности эмоциональной отзывчивости в общении, трудности освоения двигательного компонента умений и навыков общения, взаимодействия, игровой деятельности, пространственной организации для его поддержания. Особенности социально-коммуникативного развития слабовидящих детей обусловлены и недостаточным запасом представлений и знаний об окружающей действительности, недостаточной социализацией как механизма формирования и функционирования личности. Слабовидящим детям свойственна общая пассивность и сниженный психоэмоциональный тонус.

Особенностями познавательного развития слабовидящих дошкольников выступают: суженый кругозор представлений, их низкое качество с позиции оценивания полноты, дифференцированности, осмысленности, обобщенности образов; малая познавательная активность; речь и уровень речевого развития (его достаточность или недостаточность) оказывают выраженное влияние на познавательную деятельность, ее осмысленность, целостность, последовательность, логичность выбора и осуществления познавательных действий; чувственный этап познания, его компоненты имеют своеобразие в развитии и требуют специального (прямого и опосредованного) педагогического сопровождения – развитие зрительных умений и навыков, зрительного восприятия и представлений,

активизация и совершенствование способов осязания, обогащение слухового восприятия, создание востребованной слабовидящим ребенком особой предметной среды, побуждающей его к зрительной сенсорно-перцептивной, познавательной активности; практические умения и способы познавательной деятельности формируются как способом подражания, так и посредством прямого обучения; трудности целостного и полного отражения предметного мира в его организации осложняют развитие познавательных интересов, чувства нового, освоение предметных (причинных, пространственных, логических) связей, что требует от взрослых умелого использования словесных методов обучения и воспитания слабовидящих дошкольников; компенсация трудностей познавательной деятельности обеспечивается и требует целенаправленного развития у слабовидящих дошкольников процессов памяти, мышления, воображения, речи.

Особенностями речевого развития слабовидящих дошкольников выступают: своеобразие и трудности развития чувственно-моторного компонента речи; недостаточная выразительность речи; бедность лексического запаса и трудности освоения обобщающего значения слов; трудности чувственного отражения, малая познавательная активность к окружающей действительности осложняют развитие познавательной функции речи – расширение представлений об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях; речи слабовидящего ребенка присуща компенсаторная функция, требующая целенаправленного развития.

Особенностями физического развития слабовидящих детей выступают: недостаточный уровень физического развития (в узком значении) – несоответствие антропометрических показателей (рост, масса тела, окружность грудной клетки) средневозрастным показателям, ослабленное здоровье и недостаточная функциональная деятельность дыхательной, сердечно-сосудистой, опорно-двигательной систем организма, нарушение осанки, недостаточное развитие мышечной системы, низкий уровень физических качеств: ловкости, координации, быстроты реакции, выносливости и др.; бедный двигательный опыт, малый запас двигательных умений и навыков, своеобразие формирования двигательных умений (прямое подражание невозможно), трудности и длительность формирования двигательных навыков (особенно двигательного динамического стереотипа), неточность, недостаточная дифференцированность чувственных образов движений, малый запас двигательных умений, трудности освоения игр большой подвижности; трудности формирования навыков правильной ходьбы; выраженное снижение двигательной активности, недостаточность умений и навыков пространственной ориентировки.

Особенностями художественно-эстетического развития выступают: бедность эстетических переживаний и чувств, своеобразие и трудности созерцания явлений природы, ее предметов и объектов, малый запас и бедный опыт познания с эмоциональным переживанием совершенства, красоты, выразительности и особенностей форм, облика и др. предметов и объектов действительности, трудности формирования представлений о созидательной, художественной деятельности человека, трудности формирования понятий «красивый», «безобразный».

К особенностям развития зрительного восприятия при нарушениях зрения следует отнести:

- медленный темп (в сравнении с нормально видящими сверстниками) развития процесса зрительного восприятия;
- зависимость темпа развития от степени зрительной депривации;
- трудности развития механизмов зрительного восприятия: 2-го уровня функционального механизма (функциональная деятельность высших отделов) вследствие слабости 1-го уровня (зрительные функции); операционного и мотивационного механизмов восприятия;
- объем и качество овладения сенсорными эталонами и их системами, период становления перцептивных действий у детей с нарушением зрения не совпадают с таковыми



у нормально видящих. Степень и характер нарушения зрения, выступая негативным фактором, обуславливают разную временную характеристику длительности (растянутость), малый объем и низкое качество составляющих операционный механизм восприятия;

- отставание и специфичность формирования представлений как образов памяти: сенсорных, предметных, пространственных, социальных;

- неравномерность развития разных сторон зрительного восприятия, обеспечивающих ориентировочно-поисковую, информационно-познавательную, регулирующую и контролирующую деятельность, обусловленная характером нарушения зрения;

- бедность чувственного опыта;

- возникновение особых сенсорно-перцептивных потребностей;

- трудности и длительность развития свойств восприятия, их низкий уровень и качество;

- несовершенство зрительных образов в условиях их спонтанного формирования;

- выраженная зависимость развития (успешность, отставание) зрительного восприятия от социальных факторов, прежде всего, от коррекционно-педагогического сопровождения и его соответствия особым сенсорным и образовательным потребностям ребенка с нарушением зрения.

Особенностями процесса зрительного восприятия у детей с нарушением зрения выступают:

- низкие скорость и объем зрительного восприятия, их определенная зависимость от степени слабовидения и/или структурной сложности объекта восприятия;

- трудности формирования полного, точного, детализированного образа восприятия, его осмысления и категоризации, особенно сложного по структуре и пространственной ориентации;

- низкий уровень всех типов сенсорно-перцептивных действий (действий идентификации, приравнивания к эталону, перцептивного моделирования), что снижает способность к тонкой и точной дифференциации воспринимаемого;

- потребность в актуализации кратковременной памяти при воссоздании и оперировании зрительным образом;

- потребность в дополнительной мотивации к зрительной перцептивной деятельности;

- успешность процесса восприятия (точность и быстрота опознания) от оптико-физических характеристик объекта восприятия, условий, в которых решается задача на зрительное восприятие;

- успешность процесса зрительного восприятия от психоэмоционального состояния ребенка, обусловленного ситуацией решения задачи на зрительное восприятие или сочетанными зрительной депривации нарушениями психической деятельности.

Социализация слабовидящего ребенка зависит от ряда факторов:

- особенностей социальной среды и условий жизнедеятельности в семье, ее воспитательного потенциала;

- адекватности отношения взрослого социума ребенка к нарушению зрения, возможностям (реальным и потенциальным) и потребностям (настоящим и будущим) слабовидящего дошкольника, той роли, которая ему отводится во взаимодействии, в познании;

- профессиональной поддержки семьи по вопросам развития и воспитания слабовидящих детей;

- соответствия образовательной среды в ДОО особым образовательным потребностям слабовидящего дошкольника;

- уровня и направленности коррекционно-компенсаторного сопровождения развития слабовидящего дошкольника.

К особым образовательным потребностям слабовидящих дошкольников относятся потребности:

- в системном повышении функциональных возможностей детского организма в условиях ОВЗ, целенаправленном поддержании его здоровья, охране и развитии органов чувственного отражения в условиях слабовидения, поддержании и повышении психоэмоционального тонуса, бодрости, эмоционального благополучия;
- организованном сенсорном развитии, обогащении чувственного опыта мировосприятия, целенаправленном развитии умений и навыков зрительной сенсорно-перцептивной деятельности;
- использовании в жизнедеятельности оптической коррекции, максимально повышающей функциональные возможности нарушенного зрения;
- целенаправленной активизации и развитии ориентировочно-поисковой, информационно-познавательной, регулирующей и контролирующей роли зрения в жизнедеятельности, актуализации деятельности сохранных сенсорных систем и развитии компенсаторной функции речи, повышении роли памяти, мышления, воображения в формировании и осмыслении картины мира;
- накоплении позитивного опыта, умений и навыков общения с взрослыми и сверстниками с преодолением трудностей социальной перцепции и практического взаимодействия с партнером по общению в совместной деятельности;
- расширении опыта, освоении умений и навыков взаимодействия с предметным миром, его познание с формированием адекватных образов, развитием картины мира в условиях суженой сенсорной сферы;
- развитии объема движений с повышением двигательной активности, освоением опыта уверенного, безбоязненного передвижения в пространстве, развитии точности воспроизведения, ритмичности, скоординированности, плавности освоенных движений; развитию зрительно-моторной координации;
- целенаправленном развитии предметно-практических умений и навыков осуществления разных видов деятельности (игровой, продуктивной, познавательной, трудовой, двигательной с предметами);
- особой предметно-пространственной организации образовательного пространства с обеспечением доступности (безбарьерная среда) слабовидящим дошкольникам (с учетом степени слабовидения) самостоятельного и успешного освоения разных его сред;
- поддержании и развитии активности, самостоятельности в образовательном пространстве в соответствии с возрастными и типологическими особенностями, обусловленными нарушением зрения, степенью слабовидения, с освоением опыта инициативности; развитии чувства нового, познавательных интересов и любознательности;
- коррекционно-педагогическом сопровождении специалистом становления зрительного восприятия с развитием зрительных адекватных точных, полных, дифференцированных, целостных, обобщенных и осмысленных образов восприятия окружающего, формирования представлений как образов памяти (предметных, пространственных, сенсорных, социальных), освоении умений и компенсаторных способов чувственного познания и взаимодействия с окружающим миром, умений и навыков пространственной и социально-бытовой ориентировки;
- расширении знаний, представлений, опыта практического освоения социальных и предметно-пространственных сред жизнедеятельности человека.

#### **1.1.4. Характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста имеющих сочетанные нарушения зрения и психического развития (ЗПР)**

Нарушение зрительных функций у некоторых детей вызывает ряд отклонений в их психическом развитии. Сложности развития ребенка заключаются в наличии первичного дефекта - нарушения зрения, сопутствующих заболеваний и вторичных нарушений, возникающих под влиянием существующей аномалии.

Органические расстройства зрительного анализатора, нарушая социальные отношения, изменяя статус ребенка со зрительной недостаточностью, провоцируют

возникновение у него ряда специфических установок, опосредованно влияющих на психическое развитие ребенка. Неудачи и трудности, с которыми ребенок сталкивается в обучении, игре, овладении двигательными навыками, пространственной ориентировке, вызывают сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, самоизоляции, неадекватном поведении и даже агрессивности.

Особенности детей дошкольного возраста имеющих сочетанные нарушения зрения и психического развития (ЗПР) ярко прослеживаются в следующих сферах развития:

**Сенсорно-перцептивная сфера:** Восприятие замедленное, неточно, невозможность сформировать целостный образ. Восприятие поверхностное, Они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов. Также специфика восприятия проявляется в его ограниченности, фрагментарности. Замедлен процесс формирования культурных связей: отмечаются недостатки слуха зрительно-моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного восприятия у детей недостаточно сформированы пространственно-временные представления

**Внимание:** Внимание поверхностное, нестойкая, кратковременное; снижена его концентрация; отличается трудности произвольного переключения. Непроизвольное переключение внимания способствует любые внешние стимулы. Снижение способности распределять и концентрировать внимание особенно проявляется в условиях, когда выполнение задания осуществляется при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для детей значительно смысловое и эмоциональное содержание.

**Мышление:** Несформированность познавательной мотивации. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы (действия наугад). Стереотипность мышления, его шаблонность. Дети затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности целенаправленность. Имеется нарушение важнейших мыслительных операций: анализ, синтез, классификация.

**Речь:** Нарушение речи носит системный характер, так как отмечаются трудности в понимании лексических связей, развитие лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, в формировании связной речи. Эти своеобразия речи в сочетании со зрительным дефектом приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом.

**Память:** Мозаичное запоминание информации, низкая мыслительная при воспроизведении информации. Отмечается снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, не умение организовывать свою работу недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; механического запоминания над словесно-логическим.

**Представления:** Недостаточно сформированы представление: винтовка в направлении в пространство в продолжение довольно длительного периода осуществляется на уровне практических действий, часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

**Эмоционально-волевая сфера:** Эмоционально неустойчивый, лабильны, внушаемый и несамостоятельны. Они часто пребывают в состоянии тревоги, беспокойства, аффекта. Им присущи частые смены настроения и контрастность в проявлении эмоций. Может наблюдаться неадекватная жизнерадостность и подъем настроения. Не могут охарактеризовать своё эмоциональное состояние, затрудняется при идентификации эмоции окружающих, часто бывают агрессивными. Детям присуща самооценка, неуверенность, привязанность к кому-то одному из сверстников.

**Личностная сфера:** Затруднено формирование самосознания, самооценки, системы «Я». Низкий уровень притязаний в учении. Мотив избегания неудачи преобладает над мотивом успеха. Часто отмечается инфантильность интереса. Интересы, свойственны для

более раннего возрастного периода. Самооценка неадекватно завышенная, либо, наоборот, низкая из-за неуспешности какой-либо деятельности. Может быть низкая оценка одних качеств и компенсаторное завышение других. Минимизация контактов. Затрудняется в оценке нравственно-этических норм поведения. Слабо выражено стремление к взаимопониманию и сопереживанию с взрослым.

Таким образом, развитие детей дошкольного возраста имеющих сочетанные нарушения зрения и психического развития (ЗПР) носит специфический характер и несколько отличается от темпа развития слабовидящих сверстников. Они нуждаются в профилактической и коррекционной работе, направленной на развитие зрительного восприятия и нормализацию психических процессов. Эта работа предусматривает комплексный характер, так как оказывает положительное влияние на все ослабленные функции ребенка, обеспечивая наилучшие условия для его жизнедеятельности и развития.

### **1.1.5. Направления коррекционной работы**

Основными особенностями образовательного процесса в реализации Программы является коррекция и компенсация функций нарушенного зрения ребенка дошкольного возраста и вторичных отклонений в его развитии, интегрированный подход в работе с детьми, заключающийся во взаимодействии различных категорий кадров: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя, воспитателей.

Такие направления создания адаптивной образовательной среды, как учет индивидуальных особенностей ребенка, решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей, и самостоятельной деятельности детей в рамках организованной образовательной деятельности и при проведении режимных моментов с малыми группами и индивидуально дают положительные результаты, позволяют достичь желаемых целей.

Педагоги дают ребенку возможность быть самим собой, организуя разнообразную деятельность, создавая условия для сохранения его здоровья. Ребенок реализует свое право на индивидуальное развитие в соответствии со своими потребностями, способностями и возможностями.

Структурные компоненты образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с нарушением зрения:

#### **1. 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 детей с нарушением зрения.

#### **2. Коррекционно-развивающий модуль включает следующие направления:**

- развитие зрительного восприятия позволяет развивать зрительную реакцию на предметы (форма, цвет, размер), формировать действия с предметами, формировать зрительные способы обследования предметов; развивать умение анализировать и классифицировать признаки предметов; учить использовать оптику; расширять представления о предметах и явлениях окружающей действительности, развивать скорость и полноту зрительного обследования, формировать зрительно-двигательные умения, знать цвета и оттенки, учить чтению иллюстраций.

- развитие осязания и мелкой моторики позволяет формировать умения и навыки осязательного восприятия, обучать приемам выполнения предметно-практических действий с помощью сохранных анализаторов;

- развитие ориентировки в пространстве позволяет формировать навыки ориентировки «на себе, от себя, в процессе движения, по отношению к другому предмету; ориентировки в помещении, на участке и на листе, ориентировки с помощью схем и планов, овладения пространственной терминологией;

- развитие социально-бытовой ориентировки позволяет формировать представления о себе и окружающих людях; понимание и отражение в речи назначения окружающих предметов; представление о профессиональном труде взрослых; представления об элементарных социально-бытовых ситуациях, ориентированность в окружающем мире; восприятие многоплановых сюжетных изображений, представления о своих сенсорных возможностях; навык социального поведения;
- коррекция недостатков и развитие двигательных навыков;
- предупреждение и преодоление недостатков в эмоционально-личностной, волевой и поведенческой сферах;
- развитие коммуникативной деятельности;
- преодоление речевого недоразвития и формирование языковых средств и связной речи;
- подготовка к обучению грамоте, предупреждение нарушений чтения и письма;
- коррекция недостатков и развитие всех свойств внимания и произвольной регуляции;
- коррекция недостатков и развитие зрительной и слухоречевой памяти;
- коррекция недостатков и развитие мыслительной деятельности на уровне наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления;
- формирование пространственных и временных представлений;
- развитие предметной и игровой деятельности;
- формирование предпосылок к учебной деятельности во всех структурных компонентах;
- стимуляция познавательной и творческой активности.

3. Социально-педагогический модуль ориентирован на работу с родителями и разработку вопросов преемственности в работе педагогов детского сада и школы.

4. Консультативно-просветительский модуль предполагает расширение сферы профессиональной компетентности педагогов, повышение их квалификации в целях реализации АООП ДО по работе с детьми с нарушением зрения.

### **1.3. Планируемые результаты освоения Программы**

#### **1.3.1. Целевые ориентиры дошкольного образования**

Целевые ориентиры образования представляют собой социально нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования (ФГОС ДО).

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточной аттестации и итоговой аттестации воспитанников.

#### **Целевые ориентиры образования на этапе завершения дошкольного образования:**

основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» М., МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2018г. стр.19-22 .

### 1.3.2. Планируемые результаты работы педагога-психолога

Направление деятельности педагога-психолога	Цель деятельности педагога-психолога	Путь достижения	Планируемый результат
Психологическая диагностика	1. Раннее выявление предпосылок отклоняющегося развития у детей с ОВЗ. 2. Ранняя диагностика дисбаланса в эмоциональных связях «мать – ребенок»	Тестирование, проблемные ситуации, беседа, наблюдение	1. Своевременное информирование родителей о возможных трудностях в развитии ребенка с ОВЗ. 2. Своевременное обращение внимания родителей на эмоциональные трудности ребенка с ОВЗ в зависимости от эмоциональных переживаний матери
Развивающая работа (психологическая коррекция и профилактика)	1. Предупреждение отклоняющегося развития у детей с ОВЗ. 2. Профилактика усугубления дисбаланса в эмоциональных связях «мать – ребенок».  1. Обеспечение условий для снятия психоэмоционального напряжения у обучающихся с ОВЗ 2. Обеспечение условий для снятия психоэмоционального напряжения у родителей (законных представителей) имеющих детей с ОВЗ	Индивидуальные, подгрупповые, групповые формы взаимодействия, детско-родительские встречи - индивидуальные и в группе  Подгрупповые, формы взаимодействия, консультирование родителей (законных представителей) (детско-родительские встречи)	1.Снижение количества обучающихся с ОВЗ с выраженными трудностями обучения при групповой форме работы. 2.Снижение числа пар «мать – ребенок» с выраженными трудностями эмоциональной коммуникации.  1.Снижение количества обучающихся с ОВЗ с признаками психоэмоционального напряжения. 2. Снижение количества родителей (законных представителей) имеющих детей с ОВЗ с признаками психоэмоционального напряжения
Психологическое консультирование	1. Оказание помощи родителям (законным представителям) в осознании причин отклоняющегося развития у ребенка с ОВЗ	Индивидуальная беседа	1.Снижение количества обучающихся с ОВЗ с трудностями обучения, связанными с недостаточным вниманием со стороны родителей к расширению кругозора детей. Улучшение психоэмоционального состояния родителей (законных представителей) имеющих ребенка с ОВЗ.
Психологическое просвещение	1. Расширение психолого-педагогической компетенции	Консультации - очные, заочные, дистанционные;	1.Понимание родителями механизмов взаимосвязи психоэмоционального климата в

	родителей (законных представителей) в вопросах обучения и развития ребенка с ОВЗ, поддержке его психоэмоционального благополучия, в вопросах охраны и укрепления физического и психического здоровья	индивидуальная беседа	семье и поведения ребенка; взаимосвязи количества времени родителя, направленного на ребенка, и успешности ребенка в образовательном процессе. Признание родителями права ребенка быть индивидуальностью (право иметь индивидуальные особенности развития вне зависимости от желаний родителей).
--	--	-----------------------	--

### 1.3.3. Эффективность реализации Рабочей программы педагога-психолога

Эффективность реализации Рабочей программы педагога-психолога определяется согласно Системе оценки результатов освоения АООП ДО МБДОУ «Детский сад № 93».

Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся, система оценки обучающихся, основана на методе наблюдения. Результаты наблюдения отражаются в Карте индивидуального учета результатов освоения обучающимся Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 93» (далее - Карта).

Оценка результатов освоения АООП ДО проводится педагогами (воспитателями, музыкальным руководителем, педагогом-психологом, \*учителем-дефектологом, \*\*учителем-логопедом) ежегодно в начале и конце года (1-2 недели октября, 3-4 недели апреля).

Процесс проведения оценки индивидуального развития обучающихся ДОО регламентируется «Положением об индивидуальном учете результатов освоения обучающимися Программ дошкольного образования в МБДОУ «Детский сад № 93», а так же предусматривает хранение информации об этих результатах в архиве на бумажных и электронных носителях».

При переходе ребенка в другую возрастную группу Карта передается вместе с ребенком.

Результаты педагогического мониторинга используются исключительно для решения следующих образовательных задач:

- индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его индивидуального образовательного маршрута);
- оптимизации работы с группой детей (п.3.2.3 ФГОС ДО).

Индивидуальный образовательный маршрут (далее ИОМ) - это способ реализации личностного потенциала ребенка в освоении АООП ДО, развитие его способностей по индивидуальному маршруту, совместно с педагогами (воспитателем, музыкальным руководителем, педагогом-психологом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом).

ИОМ включает в себя несколько разделов: сроки реализации маршрута, задачи, содержание работы, методы и приемы, отметка о достигнутых результатах (отметка о сформированности). Все разделы ИОМ взаимосвязаны и позволяют обеспечить обучающемуся необходимую психолого-педагогическую поддержку в освоении АООП ДО. При переходе ребенка в другую возрастную группу ИОМ передается вместе с ребенком, что является удобным инструментом взаимодействия педагогов внутри ДОО.

При поступлении ребенка-инвалида в МБДОУ «Детский сад № 93», согласно индивидуальной программы реабилитации и абилитации (далее ИПРА), протокола районной ПМПк, педагогами группы (воспитателями, педагогом-дефектологом, учителем-логопедом) разрабатывается

на данного ребенка - индивидуальная программа развития (далее ИПР). которая согласуется психолого-педагогическим консилиумом (далее ППк МБДОУ)

ИПР – документ, который отображает процесс планирования и реализацию задач для удовлетворения образовательных потребностей ребенка-инвалида по АООП ДО. При составлении ИПР учитываются медицинский диагноз, по которому дана инвалидность и определяются пути компенсации и коррекционной работы.

Индивидуальная программа развития разрабатывается на один учебный год. В течении учебного года, по рекомендации ППк МБДОУ, возможна корректировка ИПР.

ИПР состоит из нескольких взаимосвязанных разделов, которые отражают направления коррекционной работы с воспитанником по основным образовательным областям, приемы, методы и формы.

Каждый специалист (педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, воспитатель), в своем разделе, дает краткую характеристику ребенку, в которой излагается психолого-педагогическая характеристика ребенка с перечнем сформированных умений и навыков и тех, которые не сформированы в должной степени. Заключение и рекомендации специалистов формулируются для обоснования внесения корректив по результатам проведенной работы и диагностики для планирования задач для последующей работы и с целью обеспечения преемственности в процессе индивидуального сопровождения ребенка-инвалида специалистами на следующем этапе его обучения.



## II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

### 2.1. Направления профессиональной деятельности педагога-психолога

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса осуществляется по всем направлениям профессиональной деятельности педагога-психолога:

#### 2.1.1. Психологическая диагностика

**Психологическая диагностика:** Предметом психологической диагностики являются индивидуальные возрастные особенности детей с ОВЗ, причины нарушений в их психологическом развитии. Диагностика проводится с целью обеспечения индивидуального подхода и разработки оптимальной стратегии психологического сопровождения развития ребенка (группы детей).

Для участия ребенка в психологической диагностике в обязательном порядке требуется согласие его родителей (законных представителей).

#### Психологическая диагностика обучающихся с ОВЗ 3-7 лет

Название работы	Цель	Периодичность
Анализ социально-психологической адаптации детей к Учреждению (адаптационные карты)	Выявление особенностей адаптационного периода;	1 раз в год
Диагностика познавательных процессов	Изучение особенностей психического развития ребенка с ОВЗ, выстраивание индивидуального образовательного маршрута и ИПР ребенка-инвалида	2 раз в год
Диагностика социально-эмоциональной и познавательной сферы старших дошкольников с ОВЗ	Изучение особенностей социальной и познавательной сферы, решение задач психологического сопровождения	1 раз в год
Диагностика психологической готовности детей 6-7 лет	Изучение показателей сформированности предпосылок к учебной деятельности	2 раза в год
Углубленная индивидуальная психологическая диагностика	Определение причин нарушений в детско-родительских отношениях, обучении, поведении; выстраивание индивидуальной траектории сопровождения	по мере необходимости запросу педагогов и родителей

Результаты психологической диагностики используются исключительно для решения следующих образовательных задач:

- индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его индивидуального образовательного маршрута);
- оптимизации работы с группой детей.

### Диагностический инструментарий педагога-психолога

Возраст детей	Название диагностических методик и технологий	Цель методики	Форма, метод	Методическое обеспечение
Диагностика развития познавательной сферы				
3-7 лет	Экспресс-диагностика в детском саду	Выявление уровня развития психических процессов и особенностей личностной сферы.	- Индивидуальная диагностика. - Экспресс - диагностика.	«Экспресс-диагностика в детском саду» Н.Н.Павлова, Л.Г.Руденко. –М.:ГЕНЕЗИС, 2013.
5-7 лет	Методика «Нарисуй человека» Автор: Ф.Гудинаф - Д.Харрис	Исследование интеллектуального развития детей	- Индивидуальная - Проективная рисуночная методика	«Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника» А.Н. Веракса.– М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С.25.
5-7 лет	Методика «Домик» Н.И.Гуткина	Выявление уровня произвольности и концентрации внимания.	- Индивидуальная методика	«Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника» А.Н. Веракса.– М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С. 42.
5-7 лет	Методика «Десять слов» Автор: А.Р.Лурия	Изучение произвольной непосредственной памяти	- Индивидуальная диагностика. - Тест.	«Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника» А.Н. Веракса.– М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. – С.51.
5-7 лет	Методика «Дорисовывание фигур» Автор: О.М.Дьяченко	Определение уровня развития воображения.	- Индивидуальная	«Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника» А.Н. Веракса.– М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ,2014. – С 63.
Диагностика эмоциональной и личностной сферы				
3-4 года	Адаптационные листы	Выявление уровня адаптации детей, поступивших в ДОУ в новом учебном году	- Наблюдение	Наблюдение «Практический психолог в детском саду» А.Н.Веракса, М.Ф.Гуторова. – М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С.16, 116.
4-7 лет	Проективная методика «Рисунок семьи»	Выявление уровня благополучия семейных отношений, особенности личностной сферы ребенка	- Индивидуальная и подгрупповая - Проективная методика	«Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника» А.Н. Веракса. – М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С.83.
4-7 лет	Методика «Два дома» Авторы: И.Вандвик, П.Экблад	Исследование взаимоотношений ребенка с окружающими людьми	- Индивидуальная диагностика. - Проективная методика	«Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника» А.Н. Веракса. – М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С.89.

4-7 лет	Тест тревожности Авторы: Тэмпл Р., Дорки М., Амен В	Исследование тревожности ребенка	- Индивидуальная диагностика. - Проективный тест.	«Практический психолог в детском саду» А.Н.Веракса, М.Ф.Гуторова. – М.:МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2014. – С.16, 116.
5-7 лет	Методика «Секрет» Автор: Т.А.Репина	Исследование межличностных отношений	- Социометрическая методика	«Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника» А.Н. Веракса. – М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С.50.
5-7 лет	Методика «Лесенка» Автор: В.Г.Щур	Исследование самооценки	- Индивидуальная диагностика	«Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры» М.А. Панфилова.– М. ГНОМ, 2001. – С.45.
5-7 лет	Методика по выявлению тревожности и страхов Автор: А.И. Захаров	Выявление тревожности и страхов.	- Индивидуальная диагностика. - Тест.	«Преодоление тревожности и страхов у детей 5-7 лет» Н.Ф.Иванова.– В.:Учитель, 2009. – С.43.
Формирование предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения детьми дошкольного образования				
6-7 лет	Методика «Беседа о школе» Автор:Т.А.Нежнова	Исследовать внутреннюю позицию ребенка и выявление характера ориентации на школьно-учебную деятельность.	- Подгрупповая и индивидуальная диагностика -Тест	«Практический психолог в детском саду» А.Н. Веракса, М.Ф.Гуторова – М.:МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2014. – С.95.
6-7 лет	«Графический диктант» Автор: Д. Б.Эльконин	Изучить умение ориентироваться в пространстве; умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого.	- Подгрупповая диагностика	«Диагностика и коррекция внимания» А.А.Осипова.–М.: СФЕРА,2002. –С.38.
6-7 лет	Методика «Четвёртый лишний»	Изучение логического мышления, определение уровня обобщения и анализа у ребенка	- Индивидуальная и подгрупповая	«Экспресс-диагностика в детском саду» Н.Н.Павлова,Л.Г.Руденко.–М.:Генезис, 2013.
6-7 лет	Методика «Секрет» Автор: Т.А.Репина	Исследование межличностных отношений	- Социометрическая методика	«Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника» А.Н. Веракса. – М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С.50.

### 2.1.2. Развивающая работа

Осуществление развивающей работы проходит в пределах своей профессиональной компетентности, работая с детьми, имеющими уровень психического развития, соответствующий возрастной норме. Предметом деятельности педагога-психолога по данному направлению становится развитие личности и индивидуальности ребенка и обеспечение соответствия этого развития возрастным нормативам, оказание помощи педагогическому коллективу в индивидуализации воспитания и обучения детей, развитии их способностей и склонностей. Работа педагога-психолога реализуется в индивидуальной форме в следующих направлениях:

Возраст	Направление	Форма	Методы
3-4 года	Работа по психологическому сопровождению детей в период адаптации	Индивидуальная	- коммуникативные игры - подвижные игры
4-7 лет	Работа по развитию познавательной сферы	Индивидуальная	-развивающие игры -логические игры - беседа
5-7 лет	Работа по развитию эмоционально-волевой сферы	Индивидуальная	- подвижные игры с правилами - развивающие игры с правилами -беседа
5-7 лет	Работа по гармонизации психоэмоционального состояния	Индивидуальная	- рисование на световом столе - музыкотерапия - беседа
5-7 лет	Работа по развитию внимания и навыков саморегуляции детей.	Индивидуальная	-пальчиковая гимнастика - подвижные игры с правилами - развивающие игры с правилами
5-7 лет	Работа по развитию социально-личностной и эмоциональной сферы воспитанников	Индивидуальная	-рисуночные игры -коммуникативные игры -беседы -решение проблемных ситуаций
6-7 лет	Развивающая работа по формированию у дошкольников предпосылок учебной деятельности	Индивидуальная	-подвижные игры -рисуночные игры; -беседы -решение проблемных ситуаций

Индивидуальные занятия с детьми проводятся педагогом-психологом в часы, свободные от основной образовательной деятельности. Периодичность работы педагога-психолога со всеми участниками образовательного процесса с учетом распределения рабочего времени отражена в циклограмме деятельности.

### 2.1.3. Психологическое просвещение

- повышение профессиональной компетенции участников образовательных отношений. Для реализации данного направления работы в течение года проводится систематизированное психологическое просвещение педагогов в форме практикумов, консультаций по темам:

С педагогами	С родителями
<ul style="list-style-type: none"><li>- Условия успешной адаптации обучающихся с ОВЗ</li><li>- Психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.</li><li>- Особенности работы педагога с детьми с эмоционально-поведенческими проблемами</li><li>- Эффективные методы взаимодействия педагога с детьми с ОВЗ</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Адаптация ребенка с нарушением зрения к детскому саду.</li><li>- Кризисы дошкольного возраста.</li><li>- Детско-родительские отношения.</li><li>- Профилактика неблагоприятного развития личности ребенка.</li><li>- Психологическая готовность к обучению в школе.</li></ul>

### 2.1.4. Психологическое консультирование

Цель консультирования состоит в том, чтобы помочь участникам образовательных отношений в разрешении возникающих проблем. Психологическое консультирование ведется в отдельном кабинете индивидуально. Ведется журнал консультаций. Соблюдается принцип конфиденциальности. Данное направление работы включает следующие разделы: - консультирование по проблемам трудностей в обучении, развитии, воспитании; - консультирование по проблемам детско-родительских взаимоотношений; - консультирование по проблемам межличностного взаимодействия в образовательном процессе; - консультирование по проблемам адаптации/дезадаптации детей; - консультирование по проблемам психологической готовности ребенка к обучению в школе. Итогом психологического консультирования становятся варианты прогнозов развития и рекомендации, изложенные в понятной для участников образовательных отношений форме с описанием практических и коммуникативных действий, которые направлены на решение проблемы или снижение ее интенсивности. Рекомендации оформляются памяткой для родителей и педагогов.

### 2.2. Осуществление деятельности педагога-психолога с обучающимися с ОВЗ в соответствии с особенностями взаимодействия

Название группы	Особенности взаимодействия	Содействие педагога
1 группа детей «Гармоничные во взаимодействии»	Достаточно легко вступают во взаимодействие с другими детьми; могут успешно осуществлять деятельность и самостоятельно; ориентированы на обсуждение, планирование совместных действий участников; достаточно уравновешенны и самодостаточны; открыты для взаимодействия с партнером;	Педагогу необходимо помнить о том, что дошкольники, отнесенные к данной группе, обладают большим потенциалом доброжелательности и желания помочь как взрослым, так и сверстникам. Названные качества, возможно использовать при подборе пар для совместной деятельности. Их можно объединять с

	<p>могут взять инициативу на себя для успешного завершения совместной работы; хорошо развита мелкая моторика руки.</p>	<p>детьми других групп. Даже при индивидуальной работе они успевают помочь и поддержать тех, кто испытывает затруднения.</p>
<p>2 группа детей «Склонные к индивидуальной деятельности».</p>	<p>Самодостаточны в процессе определения замысла работы; к осуществлению действия им необходима помощь сверстника; желанием и инициативой берутся за дело, но их сил и воли хватает не на долго; в совместной деятельности испытывают трудности, не могут договориться, желают сделать именно так, как они придумали. С трудом понимает замыслы других; достаточно быстро утомляются и оставляют начатое; все делает достаточно долго, проявляет усидчивость; характерно проявление замкнутости, недовольство собой и окружающими; достаточно спокойны, но испытывают нервозность и раздражаются, если при реализации замысла что-то не получается.</p>	<p>Педагогу важно особое внимание обращать на развитие партнерства со сверстниками. Совместно достигнутый результат вдохновит такого ребенка и придаст ему уверенности в своих силах. В совместную деятельность таких детей лучше включать с «гармоничными» детьми. Возможно партнерство и с детьми склонными к исполнительской позиции, которые будут действовать быстро, но не всегда качественно. Присутствие педагога здесь желательно, чтобы вовремя оказать поддержку и предупредить возможный конфликт.</p>
<p>3 группа «Склонные к позиции исполнителя во взаимодействии»</p>	<p>Чаще принимают инициативы партнеров и действуют под их руководством; редко вносят конструктивные предложения; действуют импульсивно, не отслеживают своих действий, качество для них не главное, главное – успеть сделать одними из первых; эмоционально открыты, но не стабильны в их проявлении. находятся в постоянном движении, им трудно сконцентрироваться и заниматься деятельностью продолжительное время; охотно вступают в сотрудничество, если есть привлекательный замысел; испытывают бедность собственной фантазии; недостаток ручной умелости и отставание в общем развитии.</p>	<p>Обратить внимание на красоту и аккуратность сделанной совместно с партнером работы, похвалить ребенка за терпение и усидчивость. Объединять вместе с «гармоничными» детьми. Могут построить партнерские отношения с детьми 2 группы с богатой фантазией, но необходимо внимание педагога, чтобы сгладить их неумение договариваться. Дополнительные упражнения на развитие мелкой моторики рук.</p>

### 2.3. Аспекты психологической готовности ребенка к школе

#### *Эмоционально-волевая готовность*

Достаточный уровень развития у ребенка эмоционально-волевой сферы - важная сторона психологической готовности к школе. У разных детей этот уровень оказывается различным, но типичной чертой, отличающей старших дошкольников, является соподчинение мотивов, которое дает ребенку возможность управлять своим поведением и которое необходимо для того, чтобы сразу же, придя в 1-й класс, включиться в общую деятельность, принять систему требований, предъявляемых школой и учителем.

Рассмотрим основные составляющие эмоционально-волевой готовности:

1. Произвольность поведения. Почти все авторы, изучающие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое внимание. Так, Д.Б. Эльконин считал, что произвольное поведение рождается в коллективной ролевой игре, позволяющей ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем игра в одиночку. Коллектив корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно. Говоря словами Д.Б. Эльконина, игра - школа произвольного поведения.

Обсуждая проблему психологической готовности к школе, Д.Б. Эльконин выделил проявления произвольного поведения как необходимые предпосылки учебной деятельности, обозначив следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме,
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Именно на эти параметры развития произвольности, являющейся частью психологической готовности к школе, опирается обучение в 1-м классе.

2. Формирование основных элементов волевого действия: постановка цели, принятие решения, построение плана действия, выполнение его, проявление определенного усилия в случае преодоления препятствия, оценка результатов своего действия. Однако в этот период не все элементы достигают высокого развития.

3. Начало развития дисциплинированности, организованности, самоконтроля и других волевых качеств.

4. Новый характер эмоциональности детей по сравнению с более ранним возрастом. Повышается сдержанность и осознанность в проявлениях эмоций, устойчивость эмоциональных состояний. Ребенок учится управлять своим настроением, а иногда даже маскировать его. Он становится более уравновешенным. Активно разворачиваются процессы эмоциональной децентрации, которые реализуются по двум основным линиям: расширение круга предметов сопереживания и сочувствия, опосредование идентификации и соучастия социальными принципами и правилами.

5. Позитивный эмоциональный настрой, положительное отношение к школе, учению, самому себе.

### ***Личностная готовность***

Мы уделяем особое внимание данному структурному компоненту психологической готовности к школьному обучению, поскольку наши собственные исследования и практический опыт позволяют считать, что стер-жнеобразующим (системообразующим) компонентом, скорее всего, является личностная готовность ребенка. Ее можно описать через анализ мотивационно-потребностной сферы и сферы самосознания личности.

1. Формирование готовности к принятию новой «социальной позиции» - положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав. Выражается в желании стать школьником, на появление которого влияет отношение близких взрослых к учению как к важной содержательной деятельности, гораздо более значимой, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. В итоге у ребенка формируется *внутренняя позиция школьника*. Л.И. Божович, изучавшая психологическую готовность детей к школе, отмечала, что новая позиция ребенка изменяется, становится со временем содержательнее. Первоначально детей привлекают внешние атрибуты школьной жизни - портфель, красивые разноцветные пеналы, ручки и т. п. Возникает потребность в новых впечатлениях, новой обстановке, желании приобрести новых друзей. И лишь затем появляется желание учиться, узнавать что-то новое, получать за свою «работу» отметки (разумеется, самые лучшие).

Стремление ребенка к новому социальному положению - это предпосылка и основа становления многих психологических особенностей в младшем школьном возрасте. В частности, из него вырастет ответственное отношение к школьным обязанностям: ребенок будет выполнять не только интересные для него задания, но и любую учебную работу, которую он должен выполнить;

2. Мотивационная готовность - соподчинение мотивов, наличие в поведении общественных и моральных мотивов (чувства долга).

Большое место в формировании мотивационной готовности к школьному обучению Л.И. Божович уделяла развитию познавательной потребности. Ее новый уровень у старших дошкольников выражается в том, что у них возникает интерес к собственно познавательным задачам.

Существенный момент мотивационной готовности к школьному обучению - произвольность поведения и деятельности (А.Н. Леонтьев), т. е. возникновение у ребенка такой структуры потребностей и мотивов, «при которой он становится способным подчинять свои непосредственные импульсивные желания сознательно поставленным целям» (Л.И. Божович). Н.И. Гуткина рассматривает мотивацию как определяющий компонент психологической готовности к обучению, а произвольность - как функцию мотивации.

В качестве важнейших мотивационных образований дошкольного возраста выделяются следующие: сознательное соподчинение мотивов, возникновение их иерархии, а также появление новых по своему строению опосредствованных мотивов. Эти новообразования - важнейшая предпосылка школьного обучения. В качестве важного новообразования дошкольного возраста и Д.Б. Эльконин, и Л.И. Божович указывают на возникновение моральных мотивов (чувства долга).

3. Начало формирования самосознания и самооценки. Ребенка отличают глобальное переживание собственной ценности, вера в возможность быть еще лучше, т. е. совершенствоваться. Продуктивная учебная деятельность предполагает его адекватное отношение к своим способностям, результатам работы, поведению. Если самооценка школьника завышенная и недифференцированная, нельзя говорить о личностной готовности к обучению.

### ***Социально-психологическая (коммуникативная) готовность***

По мере взросления старшего дошкольника все больше начинает привлекать мир людей, а не мир вещей. Он пытается проникнуть в смысл человеческих отношений, тех норм, которые их регулируют. Следование социально приемлемым нормам поведения становится для ребенка значимым, особенно если оно подкрепляется положительным откликом со стороны взрослых. Это становится содержанием общения ребенка с



ними. Поэтому коммуникативная готовность очень важна ввиду перспективы постоянных контактов со взрослыми (и сверстниками) в ходе обучения в школе. Этот компонент психологической готовности предполагает сформированность двух характерных для рассматриваемого возрастного периода форм общения.

1. Внеситуативно-личностное общение со взрослым, которое формирует у ребенка умение внимательно слушать и понимать его, воспринимать в роли Учителя и занимать по отношению к нему позицию Ученика. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания. Его требования выполняются, на его замечания не обижаются, напротив, стараются исправить ошибки. При таком умении отнестись ко взрослому и его действиям как эталону дети адекватно воспринимают позицию учителя, его профессиональную роль. Дети, готовые в этом плане к учению, понимают условность учебного общения и адекватно, подчиняясь школьным правилам, ведут себя на занятиях.

2. Общение с детьми, специфические отношения с ними. Учебная деятельность по сути своей - коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Качества, необходимые для общения с одноклассниками, помогающие войти в коллектив класса, найти свое место в нем, включиться в общую деятельность - общественные мотивы поведения, усвоенные ребенком правила поведения по отношению к другим людям, умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения со сверстниками - формируются в совместной деятельности дошкольников.

Все рассмотренные составляющие психологической готовности к обучению достигают определенного уровня сформированности у старшего дошкольника и продолжают развиваться, когда ребенок приступает к систематической учебной деятельности в школе. Это и создает основу для формирования у ребенка, ставшего первоклассником, качеств, необходимых школьнику для успешного освоения программного материала, развития различных сторон его личности.

Таким образом, мы считаем, что психологическую готовность к школе целесообразно трактовать как феномен преемственности дошкольного и младшего школьного возраста.

## **2.4. Цвет и музыка как психоэмоциональное средство**

**Музыка может использоваться по-разному:**

как фон деятельности (эмоционально нейтральная музыка);

музыка, порождающая ассоциации («музыка воды», «шум дождя», «музыка времен года», «звуки города», «звуки леса», «звуки деревни», «звуки луга» и т.д.);

музыка как сопровождение фона деятельности (в соответствии с темпом и образным содержанием практических действий).

**Использование музыкальных инструментов** (маракасы, бубны, тамбурины, барабаны, колокольчики, треугольники, металлофоны и др.), погремушек, инструментов с горошинками типа «Шум дождя» / «Шум океана» активизирует слуховое восприятие детей, развивает концентрацию внимания, снимает эмоциональное напряжение, порождает определенные ассоциации.

**Динамические игры типа «Движение - пауза - движение»** развивают концентрацию слухового внимания и формируют умение действовать в соответствии со звуковым сигналом, что обеспечивает становление механизмов произвольной регуляции.

### **Психопрофилактические возможности музыки для детей и взрослых**

В индивидуальной или подгрупповой работе с целью коррекции доминирующего эмоционального состояния можно предложить детям рисование под музыку. Такие задания могут быть двух видов:

- цветное рисование (акварель, гуашь, пастель, цветные карандаши, фломастеры и др.), длительность 5-7 мин.;
- динамическое рисование (*графические материалы приглушенных тонов - уголь, простой карандаш, сангина и т.д.*), длительность около 3-х мин., *средство передачи эмоционального состояния здесь - линия.*

Рисование под музыку надо проводить по *согласованию с психологом* (лучше всего, проводить непосредственно ему), строго учитывая *эмоциональное состояние ребенка* в конкретный момент времени и тщательно подбирая музыкальный материал для коррекции эмоционального состояния (по принципу контраста: возбуждение, агрессивность - спокойствие; подавленность, заторможенность - активизация, позитив).

Независимо от вида рисования под музыку (цветное или динамическое) следует обеспечить *соблюдение организационно-педагогических условий*:

- исключить доступ посторонних звуков;
- размещать детей на достаточном расстоянии друг от друга (они не должны мешать товарищу);
- предоставить детям максимально широкий выбор изобразительных материалов (цветовых или графических) и возможность легкого доступа к ним;
- использовать листы формата не менее А3, можно и в вертикальной плоскости (а не только горизонтально);
- не отвлекать детей во время деятельности репликами, вопросами, замечаниями и т.д.;
- не торопить детей;
- не оценивать художественные характеристики получившихся изображений (такие работы имеют лишь *субъективную ценность*).

Предлагая детям описанные выше задания, следует помнить о том, что **слуховое восприятие активизируется** в большей степени при условии минимализации или даже полного исключения из процесса познания других видов восприятия (т.е. **выполнение действий по звуковым сигналам с закрытыми глазами**).

**При подборе музыкального материала** необходимо учитывать возрастные возможности детей и эмоциональное воздействие тех или иных музыкальных произведений (исключить музыку, вызывающую агрессию, депрессию, и прочие негативные эмоциональные состояния). Важно регулировать громкость музыки и постоянно следить за физическим и эмоциональным состоянием детей во избежание переутомления.

### **2.5. Особенности взаимодействия педагога-психолога с семьями обучающихся с ОВЗ при реализации Рабочей программы**

Важнейшим условием обеспечения целостного развития личности ребенка является конструктивное взаимодействие с семьей имеющей ребенка с ОВЗ.

**Цель взаимодействия ДОО с семьей** - создание необходимых условий для обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей с ОВЗ.

**Задачи:**

- Формирование у родителей позитивного отношения к исполнению своих обязанностей, как участников образовательного процесса в условиях реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»;
- Изучение отношения педагогов и родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития детей, условий организации разнообразной деятельности в детском саду и семье;
- Знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом воспитания в детском саду и семье, а также трудностями, возникшими в семейном и общественном воспитании дошкольников с ОВЗ;
- Организация содержательного взаимодействия с родителями по освоению детьми АООП ДО МБДОУ «Детский сад № 93»;
- Создание в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми с ОВЗ;
- Привлечение родителей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в районе (городе, области);
- Поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребенка с ОВЗ, создание необходимых условий для их удовлетворения в семье.

**Формы взаимодействия ДОО с семьями воспитанников**

<b>Формы взаимодействия</b>	<b>Виды деятельности</b>	<b>Задачи</b>
Коллективные формы взаимодействия	Общие родительские собрания (по мере необходимости), в том числе в формате онлайн;	- формировать у родителей представления о стратегических задачах и содержании воспитательно - образовательной работы с детьми по освоению АООП ДО; - принимать решения по организационным вопросам совместной с детским садом реализации АООП ДО .
	Групповые родительские собрания (по мере необходимости), проводятся педагогами групп.	- формировать у родителей представления тактических задачах и содержании воспитательно - образовательной работы с детьми по освоению АООП ДО МБДОУ «Детский сад № 93» в разных возрастных группах; - принимать решения по текущим организационным вопросам совместной педагогами своей группы реализации АООП ДО МБДОУ «Детский сад № 93»
	«День открытых дверей» Проводится администрацией ДОО в мае для родителей детей, поступающих в ДОО в следующем учебном году.	- знакомить родителей будущих воспитанников с Учреждением
	Тематические встречи с родителями, ребенка. Планируются на основании запросов	- формировать практические навыки у родителей содержательного взаимодействия по освоению АООП ДО

	родителей в форме – консультаций.	МБДОУ «Детский сад № 93» в условиях потенциала семьи в развитии семьи.
	Проведение праздников, досугов, развлечений, конкурсов, проектной деятельности способствующих проявлению творческих способностей членов семьи.	- развивать у родителей интерес к содержанию образовательного процесса с детьми с ОВЗ, проявляющиеся в участии в досуговых мероприятиях, помощи группе и др. - поддерживать благоприятный психологический микроклимат в группах и его трансляция в семью.
Индивидуальные формы работы	Анкетирование и опросы. Проводятся по планам администрации, воспитателей и по мере необходимости.	- выявлять интересы, потребности, запросы и уровень педагогической компетентности родителей.
	Беседы и консультации педагогов. Проводятся по запросам родителей и по плану индивидуальной работы с родителями.	- оказывать практическую помощь родителям в совместной с детским садом реализации АООП ДО МБДОУ «Детский сад № 93»
Наглядно-информационные формы	Стендовая тематическая информация размещается: - на стационарных стендах, - на передвижных ширмах - на цифровых панелях в помещениях приемных групп - на официальном сайте МБДОУ «Детский сад № 93» ( <a href="http://mdoy.pro/nn93">http://mdoy.pro/nn93</a> )	- формировать представление у родителей о содержании работы с детьми с ОВЗ над темой, их непосредственном и опосредованном участии. - формировать представления о графиках работы администрации и специалистов, режиме работы группы, расписания ООД и т.д.
	Выставки детских работ. Проводятся по плану воспитательно-образовательной работы. Размещаются в в помещениях приемных групп.	- формировать представления у родителей о формах продуктивной деятельности детей; - содействовать сближению родителей с детьми на основе совместной продуктивной и познавательной деятельности.

## 2.6. Способы и направления поддержки детской инициативы в дошкольном возрасте

Детская инициатива проявляется в свободной деятельности детей по выбору и интересам:

- самостоятельные сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные игры
- развивающие и логические игры;
- музыкальные игры и импровизации;
- речевые игры, игры с буквами, звуками, словами
- самостоятельная деятельность в книжном уголке

- самостоятельная изобразительная и конструктивная деятельность
- самостоятельные опыты и эксперименты
- участие в конкурсах, викторинах и т.д.

3-4 года: Приоритетной сферой проявления детской инициативы является игровая и продуктивная деятельность. Для поддержания инициативы педагоги:

- создают условия для реализации собственных планов и замыслов каждого ребенка;
- рассказывают детям о реальных, а также возможных в будущем достижениях;
- отмечают и публично поддерживают любые успехи детей;
- помогают ребенку найти способ реализации собственных поставленных целей;
- способствуют стремлению научиться делать что-то и поддерживают радостное ощущение возрастающей умелости;
- в ходе занятий и в повседневной жизни терпимо относятся к затруднениям ребенка, позволяют действовать ему в своем темпе;
- не критикуют результаты деятельности детей, а также их самих;
- учитывают индивидуальные особенности детей, стремятся найти подход к застенчивым, нерешительным, конфликтным детям;
- создают в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляют любовь ко всем детям: выражают радость при встрече, используют ласку
- теплые слова для выражения своего отношения к каждому ребенку, проявляют деликатность и терпимость;
- предоставляют детям возможность для реализации замыслов в творческой игровой продуктивной деятельности.

4-5 лет: Приоритетной сферой проявления детской инициативы в данном возрасте является познавательная деятельность, расширение информационного кругозора, игровая деятельность со сверстниками. Для поддержки детской инициативы педагоги:

- способствуют стремлению детей делать собственные умозаключения, относятся к их попыткам внимательно, с уважением;
- обеспечивают для детей возможности осуществления их желания переодеться и наряжаться, примеривать на себя разные роли;
- создают условия, обеспечивающие детям возможность конструировать из различных материалов себе «дом», для сюжетных игр;
- при необходимости осуждают негативный поступок ребенка с глазу на глаз, но не допускать критики его личности, его качеств;
- не допускают диктата, навязывания в выборе сюжетов игр;
- обязательно участвуют в играх детей по их приглашению (или при их добровольном согласии) в качестве партнера, равноправного участника, но не руководителя игры, руководство игрой проводят опосредованно (прием телефона, введения второстепенного героя, объединения двух игр);
- привлекают детей к украшению группы к различным мероприятиям, обсуждая разные возможности и предложения;
- побуждают детей формировать и выражать собственную эстетическую оценку воспринимаемого, не навязывая им мнение взрослого;
- привлекают детей к планированию жизни группы на день, опираются на их желание во время организованной образовательной деятельности;
- читают и рассказывают детям по их просьбе, включают музыку.

5-6 лет: Приоритетной сферой проявления детской инициативы в старшем дошкольном возрасте является внеситуативно – личностное общение со взрослыми и сверстниками, а также информационно познавательная инициатива. Для поддержки детской инициативы педагоги:

- создают в группе положительный психологический микроклимат, в равной мере проявляя любовь и заботу ко всем детям: выражают радость при встрече, используют ласку и теплое слово для выражения своего отношения к ребенку;
- уважают индивидуальные вкусы и привычки детей;
- поощряют желание создавать что-либо по собственному замыслу;
- обращают внимание детей на полезность будущего продукта для других или ту радость, которую он доставит кому-то (маме, бабушке, папе, другу)
- создают условия для разнообразной самостоятельной творческой деятельности детей;
- привлекают детей к планированию жизни группы на день и на более отдаленную перспективу, обсуждают совместные проекты;
- создают условия и выделяют время для самостоятельной творческой, познавательной деятельности детей по интересам;

6-7 лет: Приоритетной сферой проявления детской инициативы в данном возрасте является научение, расширение сфер собственной компетентности в различных областях практической предметности, в том числе орудийной деятельности, а также информационная познавательная деятельность. Для поддержки детской инициативы педагоги:

- отмечают усилия детей при создании результата деятельности и указывают возможные пути и способы совершенствования продукта деятельности;
- спокойно реагируют на неуспех ребенка и предлагают несколько вариантов исправления работы: повторное исполнение спустя некоторое время, доделывание, совершенствование деталей;
- создают ситуации, позволяющие ребенку реализовать свою компетентность, обретая уважение и признание взрослых и сверстников;
- обращаются к детям, с просьбой продемонстрировать свои достижения и научить его добиваться таких же результатов сверстников;
- поддерживают чувство гордости за свой труд и удовлетворение его результатами;
- создают условия для различной самостоятельной творческой деятельности детей по их интересам и запросам, предоставляют детям на данный вид деятельности определенное время;
- проводят планирование жизни группы на день, неделю, месяц с учетом интересов детей, стараются реализовывать их пожелания и предложения;
- презентуют продукты детского творчества другим детям, родителям, педагогам (концерты, выставки и др.)

Для детей старшего дошкольного возраста педагоги ДОУ создают условия для участия воспитанников в конкурсах на различных уровнях. Как правило, это конкурсы детских рисунков, музыкальные и танцевальные конкурсы, такие как:

- Районный конкурс «Новогодние чудеса»;
- Районный конкурс «Детского рисунка на противопожарную тему»;
- Районный конкурс детской песни «Поющие капельки»;
- Городской конкурс детской песни «Поющие капельки».

### III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

#### 3.1. Материально-технические условия реализации Рабочей программы

Кабинет педагога – психолога МБДОУ «Детский сад №93» располагается в корпусе 2

№	Наименование оборудования	Количество
1	Стол педагога - психолога	1
2	Стул	1
3	Шкаф книжный	1
4	Стол детский	1
5	Стул детский	1
6	Полка для дидактических игр	1
7	Шкаф для методического материала	1
8	Карниз	1
9	Жалюзи	1

#### 3.2. Центры взаимодействия в кабинете педагога-психолога

**Центр взаимодействия с детьми** содержит:

- мебель и оборудование, ковер, игрушки;
- стимульные материалы к диагностическим методикам и тестам в соответствии с возрастной дифференциацией воспитанников; материалы для коррекционно - развивающей работы (программы, бланки - задания для детей, развивающие игры и пособия, демонстрационные карточки различной тематики, картотека игр и упражнений);
- материалы для творческой деятельности детей (бумага, цветные и простые карандаши и др.);
- вспомогательный материал: наборы развивающих игрушек, наборы для сенсомоторного развития, конструкторы и мозаики, пальчиковый театр, лабиринт, наборы с кинетическим песком.

**Центр взаимодействия с педагогами и родителями** (для формального и неформального общения) содержит:

- анкетные бланки, бланки опросников, тестов;
- печатный материал: буклеты, памятки различной тематики, стендовая информация;
- литературу по проблемам возрастного развития детей, особенностей их поведения, а также по вопросам семейных взаимоотношений;
- литературу по проблемам познавательного, личностно - эмоционального развития детей, школьной готовности, адаптации к новым социальным условиям и др.;
- распечатки с играми и упражнениями для занятий с детьми в домашних условиях и в учреждении;
- стол, стулья.

**Центр организационно-методической деятельности** содержит:

- письменный стол, стул, шкаф для пособий;
- документацию (нормативную, специальную, организационно - методическую);
- литературу и печатные издания по повышению научно - теоретического уровня и профессиональной компетентности;
- программы обработки и анализа данных, полученных в результате коррекционно - диагностической деятельности.

**Центр настроения**

Функциональная направленность этого центра заключается в формировании понятий о разделении положительных и отрицательных эмоций, обогащении эмоциональной сферы детей, обучение их умению распознавать свои собственные эмоции и чувства, помогающие им адекватно реагировать на настроение сверстника или взрослого.

**3.3. Циклограмма деятельности педагога-психолога на 2021-2022 учебный год**

**ЦИКЛОГРАММА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА  
на 0,5 ставку рабочего времени 2021-2022 учебный год**

День недели	Время	Содержание работы
Понедельник	8.00 – 9.00	Психодиагностика, индивидуальная работа с детьми
	9.00 - 10.00	Наблюдение за образовательным процессом
	10.00 – 11.00	Индивидуальная работа с детьми
	11.00 – 12.00	Обработка, анализ и обобщение полученных данных по результатам наблюдений, психодиагностики. Оформление заключений и рекомендаций.
	13.00 – 14.00	Работа с педагогами (индивидуальные и групповые консультации)
Среда	12.00 – 13.00	Оформление методического, диагностического и стимульного материала
	13.00 – 14.00	Работа с педагогами (проведение тренингов, выступление на семинарах, педсоветах)
	15.00 – 17.00	Коррекционно – развивающие занятия с детьми (индивидуальные)
	17.00 – 18.00	Консультирование родителей (индивидуальное, групповое). Психологическое просвещение родителей
Пятница	8.00 – 9.00	Работа с родителями (индивидуальные беседы, консультации)
	9.00 – 10.00	Наблюдение за образовательным процессом
	10.00 – 11.00	Психодиагностика, индивидуальная работа с детьми
	11.00 – 14.00	Подготовка дидактического материала к занятиям на следующую неделю, работа с документацией



### **3.4. Методическое обеспечение**

#### **3.4.1. Психологическая диагностика**

- «Экспресс-диагностика в детском саду» Н.Н.Павлова, Л.Г.Руденко. –М.:ГЕНЕЗИС, 2013..
- «Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника» А.Н. Веракса.–М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С. 25, 42, 50, 51, 62, 63, 83, 89.
- «Практический психолог в детском саду» А.Н.Веракса, М.Ф.Гуторова. – М.:МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С.16, 95, 116.
- «Преодоление тревожности и страхов у детей 5-7 лет» Н.Ф.Иванова.– В.:Учитель, 2009. – С.43.
- «Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях» Е.В.Доценко.– В.:Учитель, 2010 – С.297

#### **3.4.2. Развивающая работа и психологическая коррекция**

- Адаптация детей при поступлении в детский сад: программа, психолого-педагогическое сопровождение, ФГОС ДО / И. В. Лапина. - Изд. 3-е, испр. - Волгоград: Учитель, 2013.
- «Дошкольная психология: Психологическое развитие от рождения до школы». Волков Б.С.М. Академический проект., 2007
- «Подготовка детей к школе». Андриеш В.А. СПб : Издательство «Детство-пресс»., 2010., 112
- «Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью» В.И. Гибдракипова, УЦ «Перспектива».М.2009
- «Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в детском саду» Л.В.Кокуева., Москва. Педагогическая литература, 2011
- «Развитие внимания и эмоционально-волевой сферы детей 4-6 лет». Ю.Е.Веприцкая. – Волгоград:УЧИТЕЛЬ, 2009.
- «Развитие речи, движения и мелкой моторики. Е.А.Лифиц. И.В.Лифиц – М.:АйрисПресс, 2010.
- «Работа психолога с застенчивыми детьми». Л.И.Катаева. Изд-во Книголюб, Москва, 2004..
- «Преодоление тревожности и страхов у детей 5-7 лет.». Н.Ф.Иванова. – Волгоград:Учитель, 2009.
- «Работа с родителями. Практические рекомендации и консультации по воспитанию детей 2-7 лет». Шитова Е.В. Волгоград:Учитель, 2014
- «Психолог на родительском собрании». Чибисова М.Ю. Москва Генезис.2004.
- «Формирование позитивных взаимоотношений родителей и детей 5-7 лет» Коробицина Е.В., Волгоград: Учитель, 2009.
- «Педагогика взаимопонимания». О.В. Москалюк. Волгоград: Учитель., 2010.

## ОПРОСНЫЙ ЛИСТ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

### I. Данные о ребенке и семье

- Имя ребенка \_\_\_\_\_
  - Дата рождения \_\_\_\_\_
  - Состав семьи \_\_\_\_\_  
Есть ли братья (сестры), их возраст \_\_\_\_\_
- Какие особенности имелись в развитии ребенка? (патология беременности, трудные роды, особые болезни, задержки развития, несчастный случай) \_\_\_\_\_
4. Каково здоровье ребенка? (болезненное, хорошее, отличное) \_\_\_\_\_

### II. Социальные отношения

1. С кем проводит ребенок большую часть времени?
- |            |                              |
|------------|------------------------------|
| 1. мать    | 5. брат и сестра             |
| 2. отец    | 6. друзья                    |
| 3. бабушка | 7. родственники              |
| 4. дедушка | 8. другие (например, соседи) |
2. С кем ребенок чувствует себя особенно хорошо? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_
3. С кем ребенку не особенно хорошо? \_\_\_\_\_  
Почему (например, из страха, ревность или другое)? \_\_\_\_\_
4. Какие лица (раньше, сейчас) участвовали в воспитании ребенка? \_\_\_\_\_
5. На какое поведение взрослых Ваш ребенок реагирует со страхом, отказом или уклоняющимся поведением? \_\_\_\_\_
6. Кто имеет наибольшее влияние на Вашего ребенка? \_\_\_\_\_
7. Всегда ли между Вами и Вашим супругом наблюдается единство в вопросах воспитания?
9. да
10. нет
- В чем расхождение? \_\_\_\_\_
8. Охотно ли ребенок посещает (посещал) детские ясли, детский сад?
- да
- нет
- Если да: что ему особенно нравилось в детском саду? \_\_\_\_\_
- Если нет: чего он особенно не терпел? \_\_\_\_\_

### III. Особенности в поведении ребенка?

1. Каков темперамент Вашего ребенка (постоянно активен, пассивен, спокойный, замкнутый, дружелюбный, агрессивный, оживленный, громкий)?
- а) дома (один) с матерью или другими лицами \_\_\_\_\_
- б) на игровой площадке \_\_\_\_\_
2. Каковы интересы Вашего ребенка? Во что он играет охотнее всего?
- Игра в комнате \_\_\_\_\_

Игры на воздухе \_\_\_\_\_  
Спорт \_\_\_\_\_  
Какое-либо хобби \_\_\_\_\_  
И чем занимается дольше всего? \_\_\_\_\_

#### IV. Анализ поведения ребенка

##### *А: Проблемы поведения:*

1. Представьте себе день, когда у Вас были наибольшие проблемы с ребенком. Подумайте, как следует об этих проблемах и опишите поведение ребенка: \_\_\_\_\_
2. Как, по вашему мнению, можно обозначить проблемное поведение ребенка (скромное, застенчивое, боязливое, затруднение в контакте, агрессивное, неуверенное или подобное)? \_\_\_\_\_
3. Как часто, как долго и как интенсивно проявляется проблемное поведение? \_\_\_\_\_
4. Можете ли Вы вспомнить время, когда Ваше ребенок имел больше проблем, чем сейчас?  
да  
нет  
Если да, то в каком возрасте? Какие это проблемы (трудности)? \_\_\_\_\_
5. О каких особых обстоятельствах того времени можете Вы вспомнить? \_\_\_\_\_
6. Было ли время, когда проблемное поведение почти или вообще не наблюдалось?
  11. да
  12. нет
7. Когда проблемное поведение проявилось впервые? Возраст ребенка \_\_\_\_\_
8. О каких особых обстоятельствах, событиях или изменениях того времени можете вспомнить? (Например, несчастный случай, болезнь, рождение другого ребенка, расставание с любимым человеком) \_\_\_\_\_
9. Как Вы вели себя, когда проблемное поведение появилось впервые? \_\_\_\_\_
10. Изменилось ли с тех пор поведение Вашего ребенка? \_\_\_\_\_
11. По отношению к кому Ваш ребенок испытывает большой страх \_\_\_\_\_
12. Как реагируют окружающие на боязливое поведение Вашего ребенка? \_\_\_\_\_
13. Случалось ли, что Ваш ребенок в какое-то время был менее боязлив? Как выглядело это поведение? \_\_\_\_\_
14. Предположим, Вы узнали, что Ваш ребенок испытывал страх перед учителем в школе или перед кем-то из учеников. Как Вы себя поведете? \_\_\_\_\_
15. Имелись или имеются ли в окружении Вашего ребенка лица, которые характеризуются боязливым поведением? \_\_\_\_\_
16. Часто ли контактирует Ваш ребенок с этим лицом? \_\_\_\_\_

**Б: Отношения с детьми:**

1. Как ведет себя Ваш ребенок, если он находится с другими детьми (братьями и сестрами) дома? (миролюбиво, ревностно, застенчиво, скромно, агрессивно и др.) \_\_\_\_\_
2. Можете ли Вы назвать причины такого поведения? \_\_\_\_\_
3. Кто Ваш ребенок в группе ровесников? Лидер, наблюдающий со стороны, или не то и не другое: \_\_\_\_\_
4. Любят ли Вашего ребенка ровесники? \_\_\_\_\_
5. Как Вы считаете, может ли Ваш ребенок настоять на своем по отношению к ровесникам (не исключая применения силы)? \_\_\_\_\_

**В: Отношения со взрослыми:**

1. Какие формы свободного времяпрепровождения в Вашей семье?  
Часто \_\_\_\_\_  
Иногда: \_\_\_\_\_
2. Предположим, у Вашего ребенка проблема. Приходит ли он с ней к Вам, Вашему супругу или другому лицу? \_\_\_\_\_
3. С какими проблемами в последние месяцы подходил к Вам Ваш ребенок? \_\_\_\_\_
4. Смогли ли Вы ему помочь? \_\_\_\_\_
5. За что поощряете Вы своего ребенка? \_\_\_\_\_  
Кто поощряет? \_\_\_\_\_  
Когда (сразу, вечером, неделю спустя...)? \_\_\_\_\_
6. Чем поощряете Вы ребенка? \_\_\_\_\_  
Что является самым действенным поощрением? \_\_\_\_\_
7. Как часто поощряете Вы ребенка? \_\_\_\_\_
8. Как реагирует Ваш ребенок на поощрение? \_\_\_\_\_
9. За что наказываете Вы ребенка? \_\_\_\_\_  
Кто наказывает? \_\_\_\_\_  
Когда это происходит (сразу, вечером, неделю спустя...)? \_\_\_\_\_
10. Как Вы наказываете ребенка? \_\_\_\_\_  
Какое наказание самое действенное? \_\_\_\_\_
11. Как часто наказываете Вы ребенка? \_\_\_\_\_
12. Как реагирует ребенок на наказание? \_\_\_\_\_
13. Случается ли, что Вы приводите кого-то в пример ребенку (например, «твой друг доставляет своим родителям гораздо больше радости, чем ты»)

13. да  
14. нет

Если да, кого ставите в пример, какое поведение? \_\_\_\_\_

**Бланк опросников детей по изучению сформированности  
представлений о себе**

Вопросы	Баллы		
	1	2	3
Кто ты?			
Опиши свою внешность			
Какой у тебя характер?			
Как ты ведешь себя с друзьями?			
Что ты любишь?			
Что ты умеешь хорошо делать?			
Другим в тебе нравится ...			
Другим в тебе не нравится ...			
Самое хорошее в тебе ...			
Тебе в себе не нравится ...			
Ты похож на других людей? Чем?			
Ты отличаешься от других людей? Чем?			
Что ты не любишь?			
Есть ли у тебя заветное желание?			
Если бы у тебя была волшебная палочка, чтобы ты изменил в себе?			

*Критерии оценок:*

3 балла - рассказывает о себе самостоятельно, иногда требуется помощь взрослого;

2 балла - взрослый задает дополнительные вопросы, разъясняет;

1 балл - не может рассказать о себе, отвечая на вопросы; нет самостоятельных ответов; ссылается на оценку взрослого.

В конце опроса суммируются все баллы и выводится среднее значение.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕСЕДА С РОДИТЕЛЯМИ С ЭЛЕМЕНТАМИ ТРЕНИНГА "МЫ ИДЕМ В ШКОЛУ!"

(старший дошкольный возраст)

**Цель:** ознакомление родителей с критериями готовности ребенка к школе; оценка родителями степени готовности своего ребенка к школе.

### Ход мероприятия

- Добрый вечер, уважаемые родители! Мы рады приветствовать Вас на нашем собрании. Вот и заканчивается последний год пребывания наших детей в детском саду. Завершается этап развития, именуемый дошкольным детством. Скоро перед детьми распахнёт двери школа, и начнётся новый период в их жизни. Они станут первоклассниками, а вы, дорогие мамы и папы, вместе с ними «сядете» за парты.

Как подготовить ребенка к школе? Этот вопрос волнует всех нас взрослых. Как вы думаете, на ваш взгляд, какими качествами должен обладать будущий школьник?

(Высказывания родителей)

Есть общие подходы к подготовке детей к школе (параметры готовности):

- Физическая.
- Интеллектуальная.
- Психологическая.

#### **1. Физическая готовность**

- Хорошее состояние здоровья,
- уровень развития двигательных и физических качеств (ловкость, увертливость, быстрота, сила, выносливость и др.).
- уровень развития культурно – гигиенических навыков и привычек
- закаливание организма, выносливость, хорошая сопротивляемость к заболеваниям
- Хорошо развитая мелкая моторика руки (для письма).

#### **2. Интеллектуальная готовность**

Ведущей деятельностью становится - учебная. Для этого необходимо сформировать навыки учебной деятельности:

- Умение слушать и слышать и воспринимать информацию.

Какие требования предъявит учитель к вашему ребёнку?

Детям надо научиться внимательно слушать учителя на уроке.

Нельзя кричать с места, вставать без разрешения учителя, выходить из класса.

Если ребёнок хочет что-то сказать, то нужно поднять руку.

Дети должны помнить, что учитель даёт задание всему классу и не может повторять его только ему. Ваш ребёнок будет постоянно испытывать дискомфорт от того, что в классе для учителя все дети равны и он один из них.

Научите ребёнка слушать и слышать вас! Выполнять ваши просьбы и поручения!

И тогда он будет слышать учителя, и выполнять его требования. Так вы научите своего малыша работать в коллективе, слушать, когда говорят всему классу и выполнять задание вместе со всеми. И ни в коем случае не привлекать к себе внимание плохим поведением.

- Умение планировать свою деятельность, готовить и убирать свое рабочее место.
- Знания, широкий кругозор, эрудиция, умение ориентироваться в окружающем мире
- Высокий уровень развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия).

- Уровень мыслительной деятельности (анализ, синтез, сравнения, обобщения, смекалка).
- Уровень специальных навыков (грамота, математика, развитие речи и тд.)

### **3. Психологическая готовность**

Мотивационная, волевая, эмоциональная

Успех ребёнка в школе зависит от:

психологической готовности ребёнка к школе – это, прежде всего желание получать знания, отнюдь не всегда интересные и привлекательные, и желание учиться (мотивационная готовность).

Но и это ещё не всё. Существует огромная пропасть между «хочу в школу» и «надо учиться работать», без осознания этого « надо» ребёнок не сможет хорошо учиться, даже если перед школой он умеет хорошо читать, писать, считать и так далее.;

развития произвольных когнитивных процессов: мышления, памяти, внимания; развития речи и фонематического слуха. Подготавливая ребёнка к школе, необходимо научить его слушать, видеть, наблюдать, запоминать, перерабатывать полученную информацию.

Так что же необходимо знать и уметь ребёнку, поступающему в школу? -Вы узнаете из этих памяток (раздать родителям и дать время прочитать).

### **ЧТО НЕОБХОДИМО ЗНАТЬ И УМЕТЬ РЕБЁНКУ, ПОСТУПАЮЩЕМУ В ШКОЛУ?**

1. Своё имя, отчество и фамилию.
2. Свой возраст (желательно дату рождения).
3. Свой домашний адрес.
4. Свой город, его главные достопримечательности.
5. Страну, в которой живёт.
6. Фамилию, имя, отчество родителей, их профессию.
7. Времена года (последовательность, месяцы, основные приметы каждого времени года, загадки и стихи о временах года).
8. Домашних животных и их детёнышей.
9. Диких животных наших лесов, жарких стран, Севера, их повадки, детёнышей.
10. Транспорт наземный, водный, воздушный.
11. Различать одежду, обувь и головные уборы; зимующих и перелётных птиц; овощи, фрукты и ягоды.
12. Знать и уметь рассказывать русские народные сказки.
13. Различать и правильно называть плоскостные геометрические фигуры: круг, квадрат, прямоугольник, треугольник, овал.
14. Свободно ориентироваться в пространстве и на листе бумаги (правая -левая сторона, верх-низ и т.д.)
15. Уметь полно и последовательно пересказать прослушанный или прочитанный рассказ, составить, придумать рассказ по картинке.
16. Запомнить и назвать 6-10 картинок, слов.
17. Различать гласные и согласные звуки.
18. Разделять слова на слоги по количеству гласных звуков.
19. Хорошо владеть ножницами (резать полоски, квадраты, круги, прямоугольники, треугольники, овалы, вырезать по контуру предмет.)
20. Владеть карандашом: без линейки проводить вертикальные и горизонтальные линии, рисовать геометрические фигуры, животных, людей, различные предметы с опорой на геометрические формы, аккуратно закрашивать, штриховать карандашом, не выходя за контуры предметов.
21. Свободно считать до 10 и обратно, выполнять счётные операции в пределах 10.

22. Уметь внимательно, не отвлекаясь, слушать (30 – 35 минут).
23. Сохранять хорошую осанку, особенно в положении сидя.

Обмен мнениями.

### **А сейчас попробуйте оценить готовность своего ребенка к школе**

На столах лежат цветные жетоны ( желтый - ребенок полностью готов к школе; зеленый-средний уровень готовности; черный - ребенок совсем не готов к обучению в школе). Почему вы так решили?

Давайте узнаем, а готовы ли вы, родители, к школе?

1. Конкурс "Разминка" детям предлагается игра "Да-нет", в которой на каждый вопрос ведущего надо ответить либо "да", либо "нет".

1. Ноль меньше трех (Да.)
2. Год начинается в марте (Нет.)
3. Земля квадратная (Нет.)
5. Есть ли числа больше, чем тысяча (Да.)
6. "А"- последняя буква в алфавите? (Нет.)
7. Звук [М]- гласный (Нет.)
8. Буква "Е" состоит из двух звуков? (Да.)
9. Название городов пишутся с маленькой буквы? (Нет.)

1. Неделя начинается со вторника (Нет.)
3. Градусником измеряют длину (Нет.)
4. Может ли быть пятница после четверга (Да.)
5. У пятиугольника шесть сторон (Нет.)
6. "Я"- первая буква в алфавита (Нет.)
7. Предложение начинается с большой буквы (Да.)
9. Ударный звук всегда гласный (Да.)

### **Конкурс "Познавательный"**

Ведущий: «В этом конкурсе каждой команде необходимо ответить на 13 вопросов»

1. Сколько месяцев в году? Перечислите.
2. Лошадь в детстве? (Жеребенок)
3. Дом автомобиля? (Гараж)
5. Прибор для глажки белья? (Утюг)
6. Номер телефона скорой помощи? (03) .
7. Жгучая трава? (Крапива)
8. Что значит «прикусить язык»? (Замолчать)
9. В какое время года птицы выют гнёзда?
10. Когда дети идут в школу?
11. Назовите цвета радуги
12. На каком дереве растут жёлуди?
13. Закончите пословицу «Сделал дело... »

1. Сколько дней в неделе? Перечислите.
2. Мама телёнка? (Корова) .
3. Дом совы? (Дупло) .



5. Прибор для стирки белья? (Стиральная машина)
6. Номер телефона пожарных? (01, 112,101)
7. Какой травой лечат раны? (Подорожник.)
8. Что значит «бить баклуши»? (Бездельничать) .
9. Когда листья опадают?
10. Когда появляются подснежники?
11. Назовите части суток?
12. У какого дерева бывают сережки? (Берёза)
13. Закончите пословицу «Любишь кататься ...».

Вот видите, даже вы, зная, казалось бы, все, справились не со всеми заданиями, вот так и наши дети не всегда справляются с заданиями. Поэтому не судите их за это строго, а разъясните и помогите "добыть" недостающие знания.

### **Упражнение «Согни листок»**

Предлагаю выполнить упражнение. Выполняя упражнение, не смотрите на других, чётко выполняйте инструкцию, ничего не спрашивая. Делайте так, как считаете нужным.

Возьмите листок бумаги, сложите его вдвое, оторвите верхний правый угол, снова сложите листок вдвое, оторвите верхний правый угол. И так до тех пор, пока не станет трудно рвать. Разверните свои листы и положите на пол перед собой. Вопросы для обсуждения.

Можно ли сказать, что кто-то выполнил это упражнение неправильно?

Почему? Идёт обсуждение.

Видите, насколько по-разному воспринимается одна и также инструкция разными людьми. Мы все хоть чем-то отличаемся друг от друга. От того, что сходства и различия есть между нами, у нас формируются предубеждения и стереотипы по отношению к окружающим. Это происходит потому, что различия преувеличиваются, а сходства недооцениваются.

### **Упражнение «Потребность в любви»**

Присутствующие делятся на две группы. Одни - «дети», другие – «родители». «Дети» встают во внутренний круг, «родители» во внешний, лицом друг к другу. Задача «детей» произносить: «Я хочу, чтобы меня любили». Взрослые, не глядя «детям» в глаза, отвечают: «Мне некогда». Каждый взрослый, должен сказать это каждому ребёнку и наоборот. Внутренний круг на месте, а внешний передвигается.

*Вопросы для обсуждения:*

Что вы чувствовали? Чему научило вас это упражнение?

Высказывания участников.

Думаю, что каждый из вас сделал для себя определённые выводы. Это упражнение способствует размышлению над организацией воспитания и общения с детьми в семье.

Не надо заставлять своего ребенка заниматься, ругать за плохо выполненную работу, а лучше найти в его работе хорошо выполненный фрагмент, пусть даже самый маленький, и похвалить его за выполненное задание. Важно, чтобы ребенок постепенно втягивался в интеллектуальную деятельность и сам процесс обучения становился для него потребностью. Очень важны такие черты характера, как ответственность, способность преодолевать трудности, умение подчиняться общим правилам, считаться с интересами других. Родителям нужно развивать мышление, восприятие, память малыша. Надо помнить, что играя с дошкольником, выполняя с ним простейшие задания, взрослые в процессе выполнения упражнений развивают запоминание, внимание и мышление.

Родители должны помнить одну простую истину: образование может сделать ребенка умным, но счастливым делает его только душевное общение с близкими и любимыми людьми - семьей.

**Решение собрания:**

Помогите своему ребенку овладеть информацией, которая позволит ему не растеряться в обществе.

Приучайте ребенка содержать свои вещи в порядке.

Не пугайте ребенка трудностями и неудачами в школе.

Научите ребенка правильно реагировать на неудачи.

Помогите ребенку обрести чувство уверенности в себе.

Приучайте ребенка к самостоятельности.

Учите ребенка чувствовать и удивляться, поощряйте его любознательность.

Стремитесь сделать полезным каждое мгновение общения с ребенком.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ

### Что такое гиперактивность? Почему она возникает?

По очень точному замечанию детского невропатолога, врача В.И. Гарбузова, никакая другая детская трудность не вызывает так много нареканий и жалоб родителей и воспитателей детских садов как эта, весьма распространенная в дошкольном возрасте, - гиперактивность.

Прежде всего, необходимо выяснить, что означает слово «гиперактивный». «*Гипер...*» - (от греч. Нурег - над, сверху) - составная часть сложных слов, указывающая на превышение нормы.

Слово «*активный*» пришло в русский язык из латинского «*activus*» и означает «действенный, деятельный».

История изучения гиперактивности имеет недлинный, но насыщенный фактами период, составляющий около 150 лет.

Впервые описал чрезвычайно подвижного ребёнка, который ни секунды не мог спокойно усидеть на стуле, немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман. Он дал ему прозвище Непоседа Фил.

К изучению проблемы гиперактивности обращались люди разных специальностей – медики, психологи, психофизиологи, педагоги.

Специалисты говорят о **полифакторном характере возникновения** гиперактивности.

Эти **неблагоприятные факторы** разными исследователями классифицируются по-разному.

По мнению И.П. Брызгунова, Е.В. Касатиковой, в большинстве случаев причиной гиперактивности является наследственная предрасположенность, отягощенная неблагоприятным течением родов.

Кроме того, развитию гиперактивности способствуют наследственная предрасположенность и неблагоприятное психосоциальное окружение ребенка.

На современном этапе исследования гиперактивности доминирующими в развитии этого феномена считаются **три группы факторов**:

- 1) генетические факторы;
- 2) повреждение центральной нервной системы во время беременности и родов;
- 3) негативное действие внутрисемейных факторов.

### Чем характеризуется гиперактивность (двигательная расторможенность)?

Гиперактивность детей характеризуется тем, что они чрезвычайно подвижны, все время бегают, крутятся, пытаются куда-то забраться. Родители описывают их «постояннодвигающимися, как будто бы к ним прикрепили мотор», неспособными усидеть на месте Их избыточная моторная активность бывает бесцельной, не соответствующей требованиям конкретной обстановки. Гиперактивность проявляется не просто избыточной двигательной активностью (которая может отмечаться даже в часы сна), но также беспокойством, посторонними движениями во время выполнения заданий, требующих усидчивости (ребенок ерзает на стуле, не в состоянии удержать неподвижными руки и ноги). У таких детей возможно сочетание чрезмерной двигательной активности и деструктивного поведения. Так, в школе они могут мешать учителям, отвлекать одноклассников и провоцировать их

неправильное поведение во время уроков. Аналогичные явления наблюдаются и в более раннем возрасте – в детском саду.

Важно учитывать то, что, оказавшись в новой обстановке, при встрече с незнакомыми людьми ребенок обычно не проявляет свойственной ему гиперактивности, которая на какое-то время исчезает, «тормозится» на фоне волнения. Это обстоятельство может затруднить выявление гиперактивности во время консультации специалистом при первой встрече с ребенком и родителями.

Следует отметить также, что выраженность гиперактивности у детей с синдромом дефицита внимания варьируется, и она наиболее типична для них в дошкольном и младшем школьном возрасте. В более старшем возрасте она проявляется неусидчивостью, суетливостью, признаками двигательного беспокойства (крутится, вертится, сидя на стуле; постоянно что-то теребит и вертит в руках, трясет ногой и т.д.).

### Как выявить гиперактивного ребенка?

#### Критерии гиперактивности (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница)

Поведение гиперактивных детей может быть внешне похожим на поведение детей с повышенной тревожностью, поэтому педагогу важно знать основные отличия поведения одной категории детей от другой. Приведенная в работе *Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной* таблица поможет в этом. Кроме того, как замечают авторы, поведение тревожного ребенка социально не разрушительно, а гиперактивный часто является источником конфликтов, драк и просто недоразумений.

Таблица

#### Критерии первичной оценки проявлений гиперактивности и тревожности у ребенка

Критерии оценки	Гиперактивный ребенок	Тревожный ребенок
Контроль поведения	Постоянно импульсивен	Способен контролировать поведение
Двигательная активность	Постоянно активен	Активен в определенных ситуациях
Характер движений	Лихорадочный, беспорядочный	Беспокойные, напряженные движения

В классификации *DSM-IV [1994]*<sup>1</sup> приводятся следующие критерии гиперактивности:

- Часто наблюдаются беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутится, вертится.
- Часто встает со своего места в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте.
- Часто проявляет бесцельную двигательную активность: бегают, крутится, пытается куда-то залезть, причем в таких ситуациях, когда это неприемлемо.
- Обычно не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге.
- Часто находится в постоянном движении и ведет себя так, «как будто к нему прикрепили мотор».
- Часто бывает болтливым.

Чтобы выявить гиперактивного ребенка в группе детского сада или в классе, необходимо длительно наблюдать за ним, проводить беседы с родителями и педагогами.

<sup>1</sup> Четвертое издание «Диагностического и статистического руководства по психическим заболеваниям (DSM-IV)», 1994.

Американские психологи *П. Бейкер* и *М. Алворд* предлагают следующие **критерии выявления гиперактивности** у ребенка в процессе наблюдения за ним со стороны педагогов и родителей.

**Критерии гиперактивности (схема наблюдений за ребенком)**

*Дефицит активного внимания*

- Непоследователен, ему трудно долго удерживать внимание.
- Не слушает, когда к нему обращаются.
- С большим энтузиазмом берется за задание, но так и не заканчивает его.
- Испытывает трудности в организации.
- Часто теряет вещи.
- Избегает скучных и требующих умственных усилий заданий.
- Часто бывает забывчив.

*Двигательная расторможенность*

15. Постоянно ерзает.
16. Проявляет признаки беспокойства (барабанит пальцами, двигается в кресле, бегают, забирается куда-либо).
17. Спит намного меньше, чем другие дети, даже во младенчестве.
18. Очень говорлив.

*Импульсивность*

16. Начинает отвечать, не дослушав вопроса.
17. Не способен дождаться своей очереди, часто вмешивается, прерывает.
18. Плохо сосредоточивает внимание.
19. Не может дожидаться вознаграждения (если между действием и вознаграждением есть пауза).
20. Не может контролировать и регулировать свои действия. Поведение слабо управляемо правилами.
21. При выполнении заданий ведет себя по-разному и показывает очень разные результаты. (На некоторых занятиях ребенок спокоен, на других - нет, на одних уроках он успешен, на других – нет.)

Если в возрасте до 7 лет проявляются хотя бы шесть из перечисленных признаков, педагог может предположить (но не поставить диагноз!), что ребенок, за которым он наблюдает, гиперактивен.

Следует отметить, что приведенная схема наблюдений за ребенком, предложенная П. Бейкер и М. Алворд, не является опросником в строгом смысле этого слова.

Заполнение опросника предусматривает не только фиксацию тех или иных симптомов, но и условную оценку степени их выраженности в баллах. Помимо балльной оценки отдельных симптомов и подсчета общей суммы баллов производится количественная оценка характеристик поведения по специальным шкалам (путем суммирования баллов за несколько сочетающихся друг с другом симптомов). Такой подход не только позволяет определить количественную характеристику имеющихся расстройств наряду с качественной, но также дает возможность проследить динамику нарушений поведения. Это бывает особенно важно при анализе результатов проводимых коррекционных и лечебных мероприятий для более точной оценки их эффективности.

В России применение структурированных опросников пока не получило широкого распространения. Отчасти это связано с недостаточной информированностью специалистов о возможностях данного метода, неполным соответствием переводных версий зарубежных опросников социальным и культурным условиям нашей страны.

### **Анкета «Признаки импульсивности»**

Выявить импульсивность можно с помощью анкеты «Признаки импульсивности», которая рекомендована научно-методической комиссией Министерства образования Украины. Она разработана для педагогов, не содержит специальных медицинских и психологических терминов, и поэтому не вызовет трудностей при ее заполнении и интерпретации (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница).

#### *Импульсивный ребенок*

1. Всегда быстро находит ответ, когда его о чем-то спрашивают (возможно, и неверный).
2. У него часто меняется настроение.
3. Многие вещи его раздражают, выводят из себя.
4. Ему нравится работа, которую можно делать быстро.
5. Обидчив, но не злопамятен.
6. Часто чувствуется, что ему все надоело.
7. Быстро, не колеблясь, принимает решения.
8. Может резко отказаться от еды, которую не любит.
9. Нередко отвлекается на занятиях.
10. Когда кто-то из ребят на него кричит, он кричит в ответ.
11. Обычно уверен, что справится с любым заданием.
12. Может нагрубить родителям, воспитателю.
13. Временами кажется, что он переполнен энергией.
14. Это человек действия, рассуждать не умеет и не любит.
15. Требуется к себе внимания, не хочет ждать.
16. В играх не подчиняется общим правилам.
17. Горячится во время разговора, часто повышает голос.
18. Легко забывает поручения старших, увлекается игрой.
19. Любит организовывать и предводительствовать.
20. Похвала и порицание действуют на него сильнее, чем на других.

Для получения объективных данных необходимо, чтобы 2-3 взрослых человека, хорошо знающих ребенка, оценили уровень его импульсивности с помощью данной анкеты. Затем надо суммировать все баллы во всех исследованиях и найти средний балл. Результат 15-20 баллов свидетельствует о высокой импульсивности, 7-14 - средней, 1-6 баллов - низкой.

### **Как взаимодействовать с гиперактивными детьми?**

#### **«Шпаргалка» для взрослых (правила работы с гиперактивными детьми) (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница)**

Основываясь на собственном многолетнем опыте, Е.К. Лютова, Г.Б. Моница предлагают «шпаргалку» для взрослых (педагогов, родителей), или правила работы с гиперактивными детьми:

1. Работать с ребенком в начале дня, а не вечером.
2. Уменьшить рабочую нагрузку ребенка.
3. Делить работу на более короткие, но более частые периоды. Использовать физкультминутки.
4. Быть драматичным, экспрессивным педагогом.
5. Снизить требования к аккуратности в начале работы, чтобы сформировать чувство успеха.
6. Посадить ребенка во время занятий рядом с взрослым.
7. Использовать тактильный контакт (элементы массажа, прикосновения, поглаживания).

8. Договариваться с ребенком о тех или иных действиях заранее.
9. Давать короткие, четкие и конкретные инструкции.
10. Использовать гибкую систему поощрений и наказаний.
11. Поощрять ребенка сразу же, не откладывая на будущее.
12. Предоставлять ребенку возможность выбора.

## Методические рекомендации по организации взаимодействия педагога с гиперактивными детьми

Воспитателю важно обратить внимание на следующие **особенности взаимодействия с гиперактивными детьми**.

В старшем дошкольном возрасте очень значимой становится потребность быть членом группы, социальной общности, следовательно актуально решение задач, связанных с развитием *групповой сплоченности*. Однако в этом процессе взаимодействия воспитателю необходимо учитывать индивидуальные *особенности мотивационной сферы развития гиперактивного ребенка*:

1) высокий уровень надежды на взаимодействие и низкая чувствительность к отвержению (ребенок назойлив в общении);

2) высокий уровень потребности во взаимодействии и высокая чувствительность к отвержению (у ребенка возникает сильный внутренний конфликт, он стремится к общению и в то же время избегает его).

Гиперактивные дети часто являются источником конфликтов и быстро становятся отверженными.

В процессе *формирования эмоциональной открытости и развития эмоционально-аффективной сферы* воспитателю необходимо обращать внимание на различия в эмоциональных проявлениях гиперактивных детей: эмоциональных переживаниях (уровень чувствительности – высокий, эмоциональной экспрессии (яркая степень выраженности) и эмоциональном поведении (бурный способ отреагирования). Гиперактивный ребенок не может справиться со своими переживаниями и контролировать свои эмоции, У них нередко отмечается агрессивность, упрямство. Все это приводит к возникновению проблем и конфликтных ситуаций. Из-за двигательного беспокойства гиперактивному ребенку сложно фиксировать свое внимание на мимике, жестах другого человека.

Также необходимо помнить, что большинству гиперактивным детям присуща слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах, низкая самооценка, неуверенность в себе и проблемы в коммуникации. Из-за непонимания со стороны окружающих у гиперактивного ребенка формируется трудносправляемая агрессивная модель защитного поведения.

Гиперактивные дети чрезвычайно подвижны, отличаются суетливостью, признаками двигательного беспокойства (крутится, вертится, сидя на стуле; постоянно тербит и вертит что-то в руках; трясет ногой. и т.д.).

Присущая ребенку импульсивность создаст сложности в работе при решении задач, связанных с формированием социально-коммуникативных умений, развитием уверенных форм поведения, поскольку ребенку трудно выслушать других, дождаться своей очереди, вербализовать свои чувства, настроение, следовать правилам. В этом разделе работы необходимо использовать разнообразные ритмичные игры, движения, проговаривание вслух, что позволит организовать двигательное беспокойство ребенка. Инструкции и правила следует разбить на более мелкие смысловые части.

Необходимо чаще обыгрывать, иллюстрировать и оформлять информацию, предъявлять как опознавательные знаки, т.к. ребенок может не услышать словесную инструкцию. Перед началом деятельности необходимо предварительное проговаривание и рассуждения, что позволит сделать работу осмысленной.

При построении занятий необходимо учитывать эти особенности и создавать наиболее *благоприятные условия* для развития, а именно:

- Гиперактивный ребенок должен всегда находиться перед глазами педагога, в центре внимания, чтобы в любой момент педагог мог дотронуться до ребенка, погладить его, что позволит ребенку переключить свое внимание.
- Необходимо направлять энергию гиперактивного ребенка в нужное русло, его



можно взять себе в помощники, при каждом подходящем случае дайте ребенку возможность принять на себя ответственность.

- В работе с гиперактивными детьми педагог должен быть более драматичен, экспрессивен, театрален. Необычность поведения педагога поможет переключить его внимание на нужный предмет, однако не следует допускать как сильных отрицательных, так и положительных эмоций.

- Учитывая отвлекаемость ребенка, необходимо продумать пространство, в котором будет проводиться занятие. не должно быть лишних предметов, ярких пятен. Новые объекты должны появляться по мере их необходимости, в свою очередь, будет поддерживать интерес ребенка и возвращать внимание на объект.

- Создавать ситуацию успеха, гиперактивный ребенок должен получать удовольствие от выполнения заданий.

- Создавать воображаемые ситуации, в которых гиперактивный ребенок может действовать без боязни ошибиться.

- Создавать ситуации, в которых гиперактивный ребенок может показать свои сильные стороны и стать экспертом в группе по некоторым вопросам.

- Чаще хвалить, поощрять гиперактивного ребенка, сразу же, не откладывая на будущее (эти дети более других нуждаются в похвале), поощрение может быть и в виде каких-либо жетонов, предметов и т.д.

- При решении задач, связанных с освоением гиперактивным ребенком нового опыта необходимо избегать негативных высказываний, предоставляя максимальную возможность активности ребенку. Предоставлять гиперактивному ребенку возможность выбора.

- Стоит постепенно и осторожно стимулировать зрительный и телесный контакт гиперактивного ребенка со взрослым и с детьми с целью коррекции эмоциональной отгороженности, тревожности, отреагированных отрицательных переживаний и стимуляции положительных эмоций.

- Важно создание условий для обогащения репертуара предметно-практических достижений, продуктивной деятельности гиперактивного ребенка с целью овладения им различными стратегиями поведения.

При организации **занятий** следует обратить особое внимание на **наглядные** и **практические методы**, поскольку в работе с детьми они будут выполнять роль регулятора удерживания внимания детей, переключением с одной деятельности на другую. При использовании **речевых методов**, необходимо следить, чтобы форма подачи информации была алгоритмичной, четкой, лаконичной.

При организации **работы вне занятий** (индивидуально, в подгруппе) с гиперактивным ребенком можно больше внимания уделять **словесным методам**, поскольку наблюдается более тесный контакт воспитателя с ребенком (чем на занятии), есть возможность повторить инструкцию несколько раз, дождаться ее выполнения. Однако, не следует строить все взаимодействие на словесной инструкции – это приведет к переутомлению

При организации педагогической работы, направленной на обеспечение вхождения детей старшего дошкольного возраста в социальный мир, необходимо использовать следующие **средства**:

*1. Различные виды игр:*

- интерактивные (включают обмен действиями между участниками, установление невербальных контактов, направлены на психотехнические изменения состояния группы и каждого ее участника, получение обратной связи);

- ритмические (связаны с ритмичным проговариванием слов и выполнением

движений в заданном ритме, а также с восприятием и передачей ритма);

- коммуникативные (включают обмен высказываниями, установление вербальных контактов);
- ситуативно-ролевые (направлены на разыгрывание детьми коммуникативных ситуаций в ролях);
- творческие (подразумевают самостоятельное развитие детьми игровых действий в рамках заданной темы);
- игры-инсценировки (включают проигрывание детьми проблемной ситуации);
- игры-дискуссии (совместное обсуждение проблемы в игровой ситуации).

2. *Упражнения на развитие социальной перцепции (вербальные и невербальные техники):*

- упражнения, направленные на развитие наблюдательской сенситивности, способности понимания состояний, особенностей и отношений людей, их перемещений, пространственного расположения и т.п.;
- упражнения, направленные на развитие сенсорно-перцептивной системы (различных видов восприятия, памяти, ориентировки в пространстве).

В упражнениях на развитие социальной перцепции с гиперактивными детьми важно опираться на их ведущую систему восприятия и на успешность сенсорно-перцептивной системы. Это поможет детям почувствовать свою успешность среди сверстников.

3. *Техники сочинения историй.* Способ репрезентации реальности, в которой живет ребенок. Сочинение ребенком историй на основе ситуаций, которые оставили эмоционально значимый след.

4. *Арт-педагогические техники* (направлены на развитие средствами искусства гармонической личности и его социальной адаптации). С гиперактивным ребенком рекомендуется рисование в парах, тройках, а затем и коллективное рисование с творческими заданиями. Воспитатель должен особое внимание уделять подбору партнера для совместной деятельности с гиперактивным ребенком.

5. *Техники художественной экспрессии.* Выражение своего эмоционального состояния, привлекая художественные средства, музыку. Способствует к самовыражению.

6. *Техники использования метафор.* Недирективный способ нахождения новых ресурсов, смыслов, эффективных форм поведения.

7. *Техника цветотисси.* Использование цвета для обозначения в символической форме настроения и характера переживаний ребенка. Используется для отображения эмоционального состояния, отношения через цвет как показателя психологически эмоционального благополучия.

***Наиболее успешны в работе с гиперактивными детьми*** как на занятиях, так и вне занятий, будут следующие виды игр:

- *Интерактивные.* Гиперактивный ребенок требует тактильного контакта (прикосновения, поглаживания, использование элементов массажа). Если все эти элементы присутствуют, гиперактивный ребенок более осознанно вступает во взаимодействие, переключает свое внимание на сверстника, с интересом изучает его. Воспитателю необходимо учитывать последовательность в установлении контактов (от социально-безопасных (сохраняя большую дистанцию), общепринятых (дистанция общения сводится до общепринятых форм), до тактильных, связанных с прикосновением).

- *Ритмические игры* позволяют удовлетворить потребность гиперактивного ребенка в движении, тем самым активизировать работу мозга, поскольку гиперактивный ребенок неподвижен, снижается уровень активности его мозга. Также реализация принципа ритма позволяет гармонизировать эмоциональное состояние детей, способствует созданию общего «пространства» группы, единого эмоционального настроения.

Используя такие виды игр, как *игры-инсценировки, ситуативно-ролевые, творческие игры*, необходимо позаботиться о том, чтобы они были эмоционально-привлекательны для гиперактивного ребенка. Можно продумать атрибуты костюмов, что направят внимание ребенка и его двигательное беспокойство в нужное русло. Задания не должны быть скучными и трудными. Они должны приносить удовольствие, подкрепляться поощрениями.

Некоторые средства могут вызывать определенные сложности при их использовании в работе с гиперактивными детьми, например: коммуникативные игры, игры-дискуссии, техника сочинения историй; техника использования метафор. Дело в том, что все они связаны с подчинением каким-либо определенным правилам поведения: умение слушать, не перебивать рассказчика, ждать своей очереди и т.д., что очень сложно для гиперактивного ребенка.

Используя данные средства, воспитатель должен проявлять особое терпение и выдержку, организовать процесс так, чтобы гиперактивный ребенок смог принять участие в дискуссии, совместной деятельности.

С этими детьми необходимо заранее проговорить инструкцию, можно именно гиперактивного ребенка попросит «озвучить» правило выполнения задания, рассказать сверстникам, как и что надо сделать.

Инструкция может быть представлена в оригинальной форме, например, изображена на карточках, тогда воспитатель не делает словесных замечаний и наставлений, а обращает внимание ребенка на карточку.

Используя данные средства, гиперактивного ребенка необходимо посадить рядом с собой, чтобы воспитатель мог тактильно взаимодействовать. Необходимо позаботиться, чтобы ребенок не слишком долго ждал, когда ему предоставят возможность выступить. В процессе высказываний следует обращать внимание детей на формирование своей мысли, если ребенок говорит сбивчиво, невнятно, предложить ему подумать, а потом снова его спросить.

Если ребенку сложно выступить, вступить во взаимодействие, то необходимо его во время поддерживать, подбодрить, предложить это сделать вместе (совместно проговаривая слова).

Используя упражнения на развитие социальной перцепции гиперактивного ребенка в группе можно их сочетать с ритмичными упражнениями.

Использование арт-педагогических техник, техники художественной экспрессии, техники цветописи – это условие для самовыражения гиперактивного ребенка, развитие его творчества. Учитывая слабую психоэмоциональную устойчивость гиперактивного ребенка при неудачах, необходимо обратить внимание на подготовку рабочего места, чтобы какая-либо неприятность, связанная с технической стороной, не привела к отрицательным эмоциям.

## **Методические подходы к организации педагогической работы с гиперактивными детьми (дошкольный и младший школьный возраст)** **(Е.К. Лютова, Г.Б. Моница)**

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница приводят подробные методические рекомендации по организации коррекционной работы с гиперактивным ребенком в условиях начального школьного обучения.

Однако все эти рекомендации, на наш взгляд, с небольшой корректировкой, могут быть применены при организации педагогической работы с гиперактивными дошкольниками.

Охарактеризуем предлагаемые авторами основные методические подходы к работе с гиперактивными детьми.

### ***1. Рациональная организация режима рабочего дня и деятельности***

Опираясь на результаты многочисленных исследований, Е.К. Лютова, Г.Б. Моница совершенно справедливо высказывают мнение о том, что гиперактивному ребенку легче работать в начале дня, чем вечером, а также в начале урока, а не в конце.

### ***2. Тренировка одной функции***

Из анализа многочисленных исследований хорошо известно, что гиперактивный ребенок *физически* не может длительное время внимательно слушать воспитателя или учителя, спокойно сидеть и сдерживать свои импульсы. Поэтому, с точки зрения Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной, сначала желательно обеспечить тренировку только одной функции. Например, для того, чтобы ребенок был внимательным, выполняя какое-либо задание, взрослые, считают авторы, должны постараться не замечать, что он ерзает и вскакивает с места. Действительно, получив замечание, ребенок постарается какое-то время вести себя «хорошо», но уже не сможет сосредоточиться на задании.

В другой раз, убеждены Е.К. Лютова, Г.Б. Моница, в подходящей ситуации, можно будет тренировать навык усидчивости и поощрять ребенка только за спокойное поведение, не требуя от него в тот момент активного внимания. Если у ребенка высока потребность в двигательной активности, считают авторы, нет смысла подавлять ее. Лучше попытаться научить его выплескивать энергию приемлемыми способами: занимаясь плаванием, легкой атлетикой, танцами, футболом.

Таким образом, **уменьшается учебная нагрузка** на ребенка.

### ***3. Разделение урока (занятия) на короткие периоды***

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница предлагают учителям (воспитателям) в классе (группе), где есть гиперактивные дети, разделять каждый урок (занятие) на короткие периоды.

Хорошо известно, что школьный урок продолжается 40 - 45 минут (занятия со старшими дошкольниками длятся 25-30 мин.), и любой ребенок должен подчиняться режиму. К сожалению, замечают авторы, гиперактивный ребенок не в состоянии поддерживать активное внимание в течение такого длительного отрезка времени. Ему будет легче, если урок (занятие) разделить на короткие периоды. Например, после выполнения 2-3 заданий, можно поиграть с детьми в какую-либо игру, провести физкультминутку или сделать гимнастику для пальцев.

### ***4. Необычность поведения педагога***

С точки зрения Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной, еще одним фактором, обуславливающим успешность учебной деятельности гиперактивного ребенка, является необычность поведения педагога.

При этом авторы оперируют мнением психологов, которые заметили, что чем более драматичен, экспрессивен, театрален воспитатель, тем легче он справляется с проблемами гиперактивного ребенка, которого влечет все неожиданное, новое. Необычность поведения педагога, считают исследователи, меняет психологический настрой ребенка, помогает переключить его внимание на нужный предмет.

### ***5. Ситуация успеха (повышение самооценки)***

Большое значение Е.К. Лютова, Г.Б. Моница придают созданию ситуации успеха в работе с гиперактивными детьми. Свою точку зрения авторы объясняют следующим образом. В процессе обучения, особенно на первых порах, гиперактивному ребенку очень трудно одновременно выполнять задание и следить за аккуратностью. Поэтому в начале работы педагог может понизить требовательность к аккуратности. Это позволит сформировать у ребенка чувство успеха (а как следствие - повысить учебную мотивацию). Таким образом, исследователи убеждены в том, что всем детям, а особенно гиперактивным детям, необходимо получать удовольствие от выполнения задания, у них должна повышаться самооценка.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СО СНИЖЕННЫМ ТЕМПом ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (МЕДЛИТЕЛЬНЫЕ ДЕТИ)

### Основные признаки, характеризующие медлительного ребенка

Медлительные дети есть в каждом детском коллективе; все реакции таких детей имеют нечеткий характер: смеются негромко, плачут мало и тихо, нет лишних движений и жестов. Поведение медлительных детей отличается устойчивостью, однако высокий уровень тревоги влияет на взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, что затрудняет адаптацию ребенка к условиям образовательного учреждения, а затем и к школе.

Медлительные дети склонны к избирательности контактов со взрослыми и сверстниками; их пугает боязнь публичных выступлений; они демонстрируют низкий уровень социальной активности.

Дети-«тихони» легко соглашаются с мнением активных сверстников, т.е. легко принимают чужую точку зрения. Медлительность не является недостатком, но, как правило, доставляет немало неприятностей детям, сложностей педагогам и родителям.

Причины медлительности обусловлены:

– Наследственными особенностями нервной системы, проявляющиеся в низкой скорости любых действий, движений, деятельности.

– Влиянием окружающей среды, условиями жизни и воспитания.

Степень подвижности нервных процессов действительно является генетически обусловленной, но не является постоянной в течение всей жизни. Наиболее сензитивным является период с четырех до шести лет (он обусловлен активным развитием биохимических процессов нервной системы).

У медлительных детей процессы торможения преобладают над возбуждением; низкая скорость протекания реакций и действий; сложности с переключением внимания, время ориентировки в задании продолжительнее, чем у подвижных детей.

Медлительные дети наиболее подвержены развитию невротических реакций, так как взрослые часто раздражаются, если ребенок отстает от других детей в группе, не сразу «включается» в деятельность, так как ему для этого необходимо время. Обращенная речь взрослого не является сигналом к действию, требуется многократное повторение инструкции.

При увеличении взрослым темпа выполнения деятельности или постоянном контроле за скоростью выполнения заданий медлительные дети затормаживаются, меньше воспринимают информации, быстрее устают, выполняют не точно или отказываются от выполнения заданий, накапливая нервное напряжение, которое приводит к неврозам.

У медлительных детей слабо развито внутреннее торможение при сильном внешнем.

Как показали исследования профессора М.М. Кольцовой, С.А. Ахмедовой, при целенаправленной тренировке подвижности нервных процессов и внутреннего торможения в сензитивный период с 4 до 6 лет благоприятно влияет на повышение скорости реакций медлительного ребенка.

Нормативным следует считать равномерный, устойчивый темп деятельности, когда ребенок успевает сделать все, что запланировал педагог. Наблюдая за поведением детей на занятии или в других условиях, можно выделить несколько категорий детей с точки зрения темпа их деятельности.

Одни достаточно быстро и активно начинают работать, однако по мере утомления или усложнения заданий темп их деятельности снижается (часто в соответствии со снижением интереса к заданиям). Они перестают успевать отслеживать общее направление урока, в результате чего еще больше теряется интерес или появляется тревожность по типу: «я не понимаю, о чем идет речь, что здесь происходит». Ребенок начинает отвлекаться, вертеться и

пытается подглядеть у соседа, и возникает впечатление, что дело вовсе не в проблеме темпа, а в трудности сосредоточения внимания ребенка. Однако педагогу, психологу следует увидеть совсем иные причины подобных феноменов: снижение темпа на фоне утомления. Такие феномены чаще всего можно наблюдать либо у крайне истощаемых детей уже на первых занятиях, либо у детей со сниженной работоспособностью в конце «рабочего» дня.

У других детей можно отметить не столько снижение темпа деятельности, сколько его выраженную неравномерность. Про таких детей педагоги говорят, что они «работают от батарейки» (включил - выключил). При этом, если внимательно проанализировать характер предлагаемых заданий в процессе самого занятия, можно выделить определенный тип заданий, который вызывает резкое замедление деятельности или, наоборот, ускорение темпа. Существенно реже колебания темпа деятельности не зависят от типа предлагаемых заданий, например, потому, что задания подаются ребенку «под соусом» различной мотивации: кто быстрее, кто правильнее и т. п.

Чаще всего колебания темпа деятельности наблюдаются у мальчиков с проблемами речевого развития (парциальная не-сформированность вербального компонента деятельности). При этом задания невербального характера (в частности, на занятиях по математике: решение примеров, а не задач) выполняются ребенком в адекватном темпе, а анализ вербального материала (в данном случае - условий задач) происходит медленно. Понятно, что такой ребенок будет выглядеть «черепашкой» на занятиях по приобщению к культуре речи и подготовке к освоению грамоты.

Третьим вариантом являются не столько проблемы темпа, хотя внешне они выглядят именно темповыми трудностями, сколько проблемы вхождения, включения ребенка в работу. Такие дети очень медленно «раскачиваются» (то есть проявляют выраженные признаки инертности психической деятельности) в начале занятия; они могут подолгу собираться, медленно и как бы неохотно начинать работать, но постепенно, включившись в задание или в определенный вид деятельности, такой ребенок начинает работать в адекватном темпе и даже может догнать других детей. Но при необходимости смены типа деятельности (например, на следующем занятии) он будет иметь те же «проблемы темпа» при включении в новый вид деятельности.

Еще одним вариантом проблем, связанных с темпом деятельности, является просто выражено замедленный темп деятельности ребенка во всех ее видах. Этот присущий ребенку темп будет проявляться во всем, даже в речи и еде, тем более у ребенка дошкольного возраста. В данном случае по сути дела следует говорить не о некоей «патологии» ребенка, а о несоответствии его возможностей (в данном случае - темпа) требованиям, предъявляемым к нему образовательной средой (в данном случае - программой).

Также можно говорить и о ситуативно обусловленном замедлении темпа деятельности в экстремальных, в том числе психотравмирующих ситуациях.

Ситуативным можно назвать снижение темпа соматически ослабленного или болеющего ребенка. В этом случае в данный момент налицо проблемы темпа, но в следующий раз такой ребенок не должен будет выделяться по темповым характеристикам других детей.

Таким образом, анализируя наблюдение за темпом деятельности, можно выделить следующие его параметры:

- резкое снижение темпа, обусловленное утомлением (физическим или психическим);
- неравномерность или колебания темпа деятельности;
- низкий индивидуальный темп деятельности, проявляющийся во всех сферах психической деятельности (как правило, связанный с общим невысоким уровнем психической активности, психического тонуса);
- ситуативное (психологически обусловленное) снижение темпа деятельности, вплоть до «ступора»;

ситуативное (соматически обусловленное) снижение темпа деятельности.

Совершенно очевидно, что темп деятельности нормативно снижается на фоне утомления после ответственных и трудных заданий, а также часто связан с такими особенностями современных детей, как метеочувствительность, соматическая ослабленность, а зачастую и недостаточное или нерациональное питание.

При наблюдении за детьми дошкольного возраста помимо описанных параметров операциональных характеристик деятельности чрезвычайно важно отметить особенности их включения в работу или игру и выяснить, какая помощь взрослого при этом необходима, какой темп и объем предлагаемой деятельности ребенок может «вынести» без появления негатива, раздражения, какие виды мотивации более всего ему подходят.

Таким образом, утомление влияет как на темповые характеристики, так и на изменения характера поведения у различных детей.

### **Особенности медлительных детей**

#### ***На уровне вербальных контактов***

В речи наблюдается использование словесных стереотипов.

Медлительные дети «тянут» слова, делают паузы между ними.

Речь может быть невнятная, тихая, неэмоциональная.

Вопросы взрослого, заданные в быстром темпе, вызывают затруднение, ситуацию отказа от общения, непонимания речевой инструкции.

Сложности в выражении словами желаний, эмоций.

Речевую активность проявляет редко.

#### ***На невербальном уровне***

Низкая моторная активность: движения и действия замедленны, не скоординированны.

Мимика лица невыразительная.

В ситуациях ранее незнакомых испытывает эмоциональное напряжение.

Отказ от телесного контакта со взрослым и сверстниками в незнакомой ситуации (игры, занятия).

#### ***На уровне социальных контактов***

Избирательность в контактах со взрослыми и сверстниками.

Сложности с адаптацией в группе сверстников.

Боязнь не успеть выполнить задание.

Отказ от совместных игр, требующих активного участия и взаимодействия со сверстниками.

Боязнь публичных выступлений (на праздниках, занятиях).

Низкий уровень притязаний.

Предпочтение второстепенных ролей в сюжетно-ролевой игре.

Наличие социальных страхов.

#### ***На уровне сформированности представлений о себе***

Знания о себе через «призму» отзывов окружающих.

Может ориентироваться в схеме своего тела значительно медленнее сверстников.

Легко принимает позицию другого, не отстаивая активно свою.

#### ***На уровне самооценки***

Как правило, заниженная самооценка своих достижений; при правильном воспитании самооценка может быть адекватной.

При выполнении заданий может отказаться оценивать свою работу, используя стратегию избегания неудач.

Могут быть сложности при мотивации на новую деятельность, если ребенку она неизвестна или неизвестен способ ее выполнения.



## Методические рекомендации по организации взаимодействия педагога с медлительными детьми

- Не торопить детей. Заранее познакомить медлительного ребенка с правилами и групповыми ритуалами.

- Медлительным детям сложно эмоционально открыто откликаться на групповые правила, поэтому педагог, используя прием предвосхищения результата, в игровой форме должен мотивировать ребенка на участие в известных ему групповых играх, ритуалах, ситуациях взаимодействия.

- Педагогу важно помнить, что медлительного ребенка пугает все новое: новые требования, новая обстановка, новые правила, друзья - все это необходимо вводить в занятие постепенно, проигрывая с ребенком в индивидуальном порядке и давая время на освоение информации.

- При создании игрового пространства, педагог может взять медлительного ребенка с собой, поручив ему то задание, которое не вызовет сложностей при выполнении, где ребенок почувствует себя успешным.

- При реализации задач на формирование эмоциональной открытости педагогу важно создать условия для творческого воплощения потребностей медлительного ребенка через рисунок, совместную композицию со взрослым, затем в микрогруппе из 3-5 человек.

- Медлительного ребенка нельзя спрашивать на занятии первым и последним - это может вызвать реакцию отказа от занятия. Педагогу необходимо особенно поддержать ребенка при реализации задачи планирования групповой деятельности через совместное составление индивидуального плана деятельности (с чего ты начнешь выполнять задание, как ты это будешь делать, как закончишь). Похвала, одобрение, сопереживание ребенку, эмоциональная поддержка помогут медлительному ребенку развивать умение понимать свое эмоциональное состояние и другого человека, развить желание общаться со сверстниками, проявляя инициативу.

- При выполнении поручений педагога нежелательно оставлять медлительного ребенка одного, так как время ориентировки в задании может затянуться и ребенок окажется в ситуации неуспеха, а переживание отрицательных эмоций не допустимо при освоении нового опыта.

- Стоит постепенно стимулировать зрительный и телесный контакт медлительного ребенка со взрослым и сверстниками с целью снижения уровня тревожности, с учетом личного пространства ребенка, реакциями его на прикосновения.

- В совместной игре со сверстниками необходимо начинать с наблюдений и выполнения той роли, которую выбирает ребенок сам, подчеркивая значимость данной роли в игре, тем самым создавая ситуацию успеха, побуждая медлительного ребенка к активному установлению контактов со сверстниками.

- При решении задач, связанных с коммуникативными играми и ситуациями, с медлительными детьми важно начинать со спокойных игр, постепенно включая разные виды игр, проигрывая их в домашних условиях с родителями.

В работе с медлительными детьми имеется специфика в комплектации группы: желательно, чтобы в группе было не более 3 медлительных детей для успешного включения их во взаимодействие со взрослым и сверстниками с учетом их индивидуального темпа деятельности и уровня развития коммуникативных навыков.

При организации занятий важно воспитателю создать мотивацию для включения медлительного ребенка в деятельность («захватить интерес»). Нужно держать медлительного ребенка во внимании в течение всего занятия, чтобы сверстники его не торопили, ребенок мог действовать в своем темпе.

Воспитатель должен проводить занятие по четко запланированному расписанию, чтобы медлительный ребенок доводил начатую работу (игру, упражнение) до конца.

Воспитателю следует проговорить моменты успеха медлительного ребенка на занятии, обратить внимание на преобладающий позитивный эмоциональный фон, вызвать желание продолжить общение.

Общаясь с медлительным ребенком, воспитатель поэтапно расширяет границы имеющихся знаний и коммуникативных умений в той деятельности, которая наиболее предпочитаема ребенком, делая акцент на привлечение его внимания к сверстникам (в игре, рисовании, бытовых процессах). Хорошо, если воспитатель привлекает ребенка к помощи на занятии (разложить материал, помощь в обустройстве игрового пространства). Воспитатель привлекает медлительного ребенка к обсуждению позитивного опыта за день, проговариванию различных стратегий поведения, проигрыванию игр на взаимодействие. Педагогу необходимо создать такие условия, которые позволят медлительному ребенку понять и поверить, что его активность дает зримый и приятный ему самому результат.

При организации занятий следует обратить особое внимание на речевые методы, используемые в работе с медлительным ребенком, поскольку речь педагога может не восприниматься как сигнал к действию. Важно чтобы объяснения педагогом были четкими, лаконичными, а речь не торопливая и плавная. Любое объяснение должно сочетаться с показом или действием.

Воспитателю важно помнить о комплексном использовании методов на занятиях и вне занятий. Для медлительных детей практические методы (такие, как упражнения) являются необходимыми для планирования, структурирования деятельности. Воспитатель должен помнить о напоминании детям поэтапности выполнения любого задания (что мы делаем сначала, что потом).

При организации педагогической работы, направленной на обеспечение вхождения детей старшего дошкольного возраста в социальный мир, необходимо использовать следующие *средства*.

#### *1. Различные виды игр:*

- интерактивные (включают обмен действиями между участниками, установление невербальных контактов, направлены на психотехнические изменения состояния группы и каждого ее участника, получение обратной связи);
- ритмические (связаны с ритмичным проговариванием слов и выполнением движений в заданном ритме, а также с восприятием и передачей ритма);
- коммуникативные (включают обмен высказываниями, установление вербальных контактов);
- ситуативно-ролевые (направлены на разыгрывание детьми коммуникативных ситуаций в ролях);
- творческие (подразумевают самостоятельное развитие детьми игровых действий в рамках заданной темы);
- игры-инсценировки (включают проигрывание детьми проблемной ситуации);
- игры-дискуссии (совместное обсуждение проблемы в игровой ситуации).

#### *2. Упражнения на развитие социальной перцепции (вербальные и невербальные техники):*

- упражнения, направленные на развитие наблюдательской сенситивности, способности понимания состояний, особенностей и отношений людей, их перемещений, пространственного расположения и т.п.;
- упражнения, направленные на развитие сенсорно-перцептивной системы (различных видов восприятия, памяти, ориентировки в пространстве).

В упражнениях на развитие социальной перцепции с медлительными детьми важно опираться на их ведущую систему восприятия и на успешность сенсорно-перцептивной системы. Это поможет детям почувствовать свою успешность среди сверстников.

3. *Техники сочинения историй* как один из способов репрезентации реальности, в которой живет ребенок. Придумывание историй из жизни детей, которые оставили эмоциональный отклик в их сознании.

4. *Арт-педагогические техники* (рисование в парах, тройках, коллективное рисование с творческими заданиями). Медлительным детям необходимо подобрать партнера - сверстника, который мог бы работать в едином темпе.

5. *Техники художественной экспрессии* на развитие способности к самовыражению. выражение своего эмоционального состояния художественными, музыкальными средствами.

6. *Техники использования метафор* как недирективного способа нахождения новых ресурсов, смыслов, эффективных форм поведения.

7. *Техника цветотисы* (использование цвета для обозначения в символической форме настроения и характера переживаний ребенка). Отображение эмоционального состояния через цвет, как показателя психологически-эмоционального благополучия.

Наиболее успешны в *работе с медлительными детьми* будут следующие виды игр на занятии и вне занятий:

- Творческие (раскрепощающие) игры - игровые упражнения, в которых содержится формула поведения, отношения к себе или к окружающим.

- Образно-ролевые - через принятие определенного образа медлительный ребенок учится осознавать положительный или отрицательный опыт, но главное, что в образно-ролевых играх медлительный ребенок успешен: все что он делает - все правильно, чувствуя себя «хозяином» положения, получая от этого удовлетворение собой, что способствует формированию у него положительной самооценки.

- В работе с медлительным ребенком у воспитателя могут возникнуть определенные сложности, например: в коммуникативных играх - так как медлительный ребенок очень избирателен в контактах - это затруднит обмен высказываниями; в интерактивных играх - из-за сложности телесного контакта, вводить интерактивные игры следует постепенно с учетом последовательности установления контактов, побуждая медлительного ребенка в такой игре взаимодействовать с хорошо знакомым сверстником.

- Ритмические игры - следует начинать играть с медлительным ребенком индивидуально, постепенно прибавляя темп, эмоционально поддерживая ребенка, предлагая поиграть в веселые игры и дома.

- Если медлительному ребенку сложно вступать в контакт даже со знакомым сверстником, педагог во время поддерживает, подбадривает ребенка, предлагая поиграть вместе (совместно).

- Используя арт-педагогические техники работы с цветом, важно не торопить медлительного ребенка, проговорив с ним все этапы работы; дать время доделать, обсудить результаты, подчеркнув, что особенно хорошо получилось.

### **Особенности взаимодействия медлительного ребенка со сверстниками в игровой деятельности**

В общении со сверстниками и медлительные дети, как правило, не пользуются популярностью, стараясь подчинить свое поведение действиям активных и инициативных детей.

Медлительные дети не выступают в роли организатора игры, а лишь поддерживают ее, внося предложения, уточнения, связанные только с его ролью, предпочитают играть в те игры, где чувствуют себя уверенно и комфортно. В новой игре способны выполнить те действия, которые предлагают сверстники, занимая подчинительную позицию в общении.

Из-за сложности в установлении социальных контактов недостаточно могут быть сформированы игровые навыки.

Медлительные дети долго обдумывают свой выбор - во что играть, как играть; сложность в выборе партнера по игре, распределении ролей, в переключении с реального

диалога на ролевой. Часто из-за сложности в выборе партнера такие дети играют в одиночку. Если взрослый не помогает в развитии игровой деятельности, то игра медлительных детей может носить манипулятивный характер. При возникновении конфликтных ситуаций медлительный ребенок использует чаще всего деструктивный способ решения: уход от ситуации (например, «Я в эту игру не играю») или привлечение внешних средств для разрешения конфликта (например - привлечение педагога или родителя на помощь).

*При организации деятельности с медлительным ребенком важно помнить:*

- Наблюдая за ребенком, определить, что особенно его интересует, - идти от ребенка, его потребностей.

- Разговаривать, общаться с медлительным ребенком необходимо спокойно, без упреков, понуканий; тон общения должен быть ровный, неторопливый.

- При выполнении любых заданий не торопить с выполнением, продумать задание так, чтобы у медлительного ребенка было больше времени на выполнение, чем у других детей. При этом не следует фиксировать внимание ребенка на том, что он делает медленнее других, а наоборот, при выполнении похвалить за качество работы и проявленное старание.

- В общении с медлительными детьми взрослые должны поддерживать хороший эмоциональный фон, веселое настроение, что будет стимулировать ребенка и вызывать у него желание продолжить общение со взрослым и сверстниками.

- Взрослый может использовать личный пример и игровую мотивацию для ускорения реакций медлительных детей, но и педагогам и родителям важно помнить, что прямые указания медлительному ребенку на скорость выполнения, неумение что-то делать быстро (умыться, одеваться, отвечать на вопросы) имеют прямо противоположный эффект: ребенок будет выполнять задание еще медленнее, теряя веру в свои силы.

- Для медлительных детей важно создавать ситуацию успеха, а не предъявлять слишком завышенные требования.

- Медлительного ребенка необходимо настраивать на общение со взрослыми и сверстниками, обучая и проигрывая различные ситуации взаимодействия; начинать играть в спокойные игры, игры с образами, знакомых сказочных персонажей, где взрослый не будет давать оценку тому, как играет ребенок; важно чтобы медлительному ребенку это нравилось, вызывало интерес, он мог чувствовать себя свободным и уверенным в обучении диалоговому общению в сюжетно-ролевых играх.

- В повседневном общении с медлительными детьми необходимо использовать приветливые фразы, которые создают ощущение комфорта, психологической защищенности: «Ты конечно справишься», «Хорошо, что ты рядом», «Я рада, что ты это выполнил», «Мне нравится, как ты ...», «Как я рада тебя видеть...», «Ты очень старался», «Я чувствую, что ...».

- Взрослым необходимо помнить о том, что медлительный ребенок с раннего возраста нуждается в организации: режима дня (это основа выработки у него динамического стереотипа), организации двигательного режима (гимнастика, подвижные игры), организации занятий (чтение книг, рисование, музыка) на основе развития познавательной активности, социальной, личностной.

## **6. Работа под контролем взрослого**

Обращаясь к собственному богатому опыту практической деятельности, авторы также обращают внимание на то, что такой ребенок, работая один на один со взрослым, не проявляет признаков гиперактивности и гораздо успешнее справляется с работой.

## **7. Тактильный контакт**

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница советуют применять в работе с гиперактивными детьми тактильный контакт. Причем важно отметить, что они считают возможным использовать этот метод не только с дошкольниками, но и в школе. С этой целью, советуют авторы, можно посадить ребенка рядом с учителем (за первую парту). Проходя по классу (группе), педагог в тот момент, когда ребенок начнет отвлекаться, может положить руку ему на плечо. Это прикосновение, по мнению Е.К. Лютовой, Г.Б. Моницы, работает как сигнал, помогающий «включить» внимание. Как полагают авторы, он избавит взрослого от необходимости делать замечания и читать бесполезные нотации.

## **8. Подготовка ребенка к смене рода деятельности на уроке (занятии)**

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница считают необходимым постепенно готовить ребенка к смене рода деятельности на уроке (занятии). При этом свои рассуждения авторы выстраивают следующим образом. Школьные программы, по которым учатся современные дети, усложняются год от года. Растет нагрузка на детей, увеличивается интенсивность занятий. Порой за 45 минут урока ученикам приходится сменить род деятельности 8-10 раз. Для детей без отклонений это имеет положительное значение, поскольку монотонная, однообразная работа надоедает. Но гиперактивным детям сложнее переключаться с одного вида деятельности на другой, даже если этого требует учитель или воспитатель. Поэтому взрослому необходимо *договариваться с ребенком заранее, подготавливая его к смене рода занятий*. Учитель в школе (а в детском саду – воспитатель) за несколько минут до окончания времени выполнения какого-либо задания может предупредить: «Осталось 3 минуты».

*Договариваться с гиперактивным ребенком о тех или иных действиях заранее* необходимо, не только в учебной деятельности, но и в любой подходящей ситуации, которая возникает в повседневной жизни. И неоценимую помощь в этом способны оказать *короткие, четкие и конкретные инструкции*.

## **9. Введение правил, инструкций**

Особое значение в работе с гиперактивными детьми Е.К. Лютова, Г.Б. Моница придают введению разнообразных правил и инструкций.

Действительно, с первых же дней обучения в школе ребенку необходимо перестраивать свою жизнь, менять привычки. На каждом уроке и даже на перемене ему приходится подчиняться новым требованиям и правилам. Гиперактивному ребенку очень тяжело заставить себя делать то, что требуют взрослые, ему приходится особенно трудно. Именно поэтому желательно уже в детском саду учить детей соблюдать определенные правила и следовать инструкциям.

Для этого авторы рекомендуют использовать следующий **прием**. Когда педагог дает детям новое задание, он может попросить именно гиперактивного ребенка «озвучить» правило его выполнения, рассказать сверстникам, как и что надо сделать. А для получения более эффективного результата можно еще до начала работы обсудить с ребенком, что он сам себе хочет посоветовать для успешного выполнения задания. Если ребенок уже умеет писать, пусть он напишет правило (инструкцию) на листе бумаги и поместит его на видном месте.

В процессе работы, если ребенок нарушит одно из правил, установленных им же самим, взрослый может без лишних слов указать ему на список правил. **Свод правил** может иметь постоянное название, например, «Советы самому себе». В тех случаях, когда

составление такого свода правил невозможно или нецелесообразно, педагог может ограничиться только *словесной инструкцией*. Но при этом, замечают Е.К. Лютова, Г.Б. Моница, важно иметь в виду: инструкция должна быть очень конкретной и содержать не более десяти слов. В противном случае ребенок все равно не услышит взрослого и не запомнит инструкции, а, следовательно, не сможет выполнить задание. Педагог должен четко установить правила и предупредить о последствиях их несоблюдения. Однако следует объяснить ребенку, что если он «нечаянно» нарушит какое-либо правило, это не означает, что все для него потеряно и дальше уже незачем стараться. Конечно же, он может исправить свою ошибку. У него все получится, убеждены авторы, чтобы сам взрослый верил в это.

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница также предлагают вводить **инструкции** для гиперактивных детей в *оригинальной необычной форме*.

- *Наглядная фиксация режима дня, правил поведения и т.д.*

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница говорят также о необходимости наглядной фиксации режима дня, правил поведения и т.д. для гиперактивных детей. Так, они предлагают в группе детского сада или в классе на специальном стенде можно отмечать основные моменты распорядка дня, очередность выполнения заданий, правила поведения. Причем, замечают авторы, и дошкольникам, и школьникам будет легче и удобнее воспринимать информацию, если для этой цели использовать не только слова, но и символы, понятные детям.

- *Сигнал таймера*

Для того, чтобы у гиперактивного ребенка не возникали отрицательные эмоции по отношению к взрослому, который отрывает его от интересного и понятного дела, можно использовать не словесные сигналы, а, к примеру, сигнал таймера, заведенного на определенный отрезок времени. О том, на какое время завести таймер и что необходимо будет сделать после его сигнала, с ребенком тоже договариваются заранее. В этом случае у него не возникает агрессии по отношению к педагогу, и он готов к перемене вида деятельности. При этом авторы признают, что это, конечно, не решит полностью проблемы, но поможет педагогу сохранить добрые отношения с ребенком.

### **10. Поощрения и наказания**

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница, на наш взгляд, совершенно справедливо полагают, что система поощрений и наказаний для гиперактивных детей, должна быть достаточно гибкой, но обязательно последовательной.

### **11. Моментальное поощрение ребенка**

При этом замечают авторы, совершенно необходимо учитывать особенности гиперактивного ребенка: он не умеет долго ждать, поэтому и поощрения должны носить моментальный характер и повторяться примерно через 15-20 минут. Один из вариантов поощрения, предлагаемых Е.К. Лютовой, Г.Б. Моницей, - выдача жетонов, которые в течение дня можно обменять на награды.

Свою мысль авторы поясняют следующим образом. В детском саду воспитатели могут узнать, что любят дети во время бесед с ними или, попросив их выполнить рисунки на тему «Когда я счастлив», «Я счастлив, я доволен...». В школе же легко узнать о предпочтениях ребенка из его сочинений на те же темы. В дальнейшем, по мнению исследователей, это поможет педагогу стимулировать действия ребенка.

### **12. Учебная нагрузка и переключение внимания на разные виды деятельности с возможностью предоставления ребенку права выбора**

Е.К. Лютова, Г.Б. Моница и другие авторы неоднократно указывают на то, что нагрузка гиперактивного ребенка должна соответствовать его возможностям. Например, если дети в группе детского сада могут заниматься какой-либо деятельностью 20 минут, а

гиперактивный ребенок работает продуктивно лишь 10 минут, не надо заставлять его продолжать занятие дольше. Как совершенно справедливо замечают авторы, пользы это не принесет. Разумнее переключить его на другой род деятельности: попросить полить цветы, накрыть на стол, поднять «случайно» оброненный карандаш и так далее. А если ребенок в состоянии будет продолжить занятие, можно разрешить вернуться к нему.

Таким образом, гиперактивный ребенок будет иметь возможность выбора вида деятельности

### ***13. Хладнокровие педагога***

Требование к хладнокровию, терпению и выдержке взрослому Е.К. Лютова, Г.Б. Монины связывают с особенностями развития гиперактивных детей. Действительно, поскольку гиперактивный ребенок очень импульсивен, его неожиданное действие, которое иногда носит даже провокационный характер, может вызвать слишком эмоциональную реакцию взрослого. Поэтому авторы призывают педагогов в любой ситуации оставаться спокойными и помнить о том, что нет хладнокровия - нет преимущества! Прежде, чем реагировать на неприятную ситуацию, остановитесь на несколько секунд (например, сосчитайте до десяти). И тогда, убеждены исследователи, избежав эмоциональной вспышки, взрослый избежит и чувства вины за проявление своей слабости, сможет лучше понять гиперактивного ребенка, который так нуждается в педагогической поддержке.

## **Модель релаксационного тренинга (И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова)**

### ***Вступление***

Сегодня мы собираемся заняться некоторыми упражнениями, которые называются упражнениями на расслабление. Они помогут вам научиться расслабляться, когда вы чувствуете скованность, и помогут вам избавиться от многих неприятных ощущений в теле. Эти упражнения довольно короткие и простые - вы можете выполнять их незаметно для окружающих, например в классе.

Но есть некоторые правила, которые вы должны соблюдать, чтобы эти упражнения принесли пользу. Во-первых, вы должны делать именно то, что я говорю, даже если вам это кажется неправильным. Во-вторых, вы должны это делать очень старательно, прикладывая все силы. В-третьих, вы должны прислушаться к ощущениям своего тела. В течение всего времени, как мы будем делать упражнения, обращайте внимание на то, как чувствуют себя ваши мышцы, когда они напряжены и когда расслаблены. И, наконец, в-четвертых, вы должны практиковаться. Чем больше вы будете повторять эти упражнения, тем лучше вы научитесь расслабляться. Есть у кого-нибудь вопросы?

Готовы ли вы начать? Хорошо, для начала устройтесь как можно удобнее на своём месте. Откиньтесь на спинку стула, ноги опустите на пол, пусть обе ваши руки свободно свисают. Прекрасно. Теперь закройте глаза и не открывайте их, пока я вас об этом не попрошу. Помните, что вы должны очень точно выполнять мои инструкции, прилагать все свои силы, прислушиваться к своему телу. Итак, начнём.

### ***Руки***

Представьте, что в вашей левой руке находится целый лимон. Как можно сильнее сожмите его. Постарайтесь выдавить из него весь сок. Чувствуете, как напряглись ваши рука и ладонь, когда вы его сжимаете. А теперь выроните его. Обратите внимание на свои ощущения, когда рука расслаблена. Теперь возьмите другой лимон и сожмите его. Постарайтесь сжать его ещё сильнее, чем первый. Прекрасно. Вы прилагаете все силы. Теперь выроните этот лимон и расслабьтесь. Не правда ли, насколько лучше чувствуют себя ваши рука и ладонь, когда они расслаблены? И снова возьмите лимон левой рукой и постарайтесь выжать из него весь сок до капельки. Не оставляйте ни единой капельки.

Сжимайте всё сильнее. Прекрасно. Теперь расслабьтесь, пусть лимон сам выпадет из вашей руки. (Повторить весь процесс для правой руки.)

### ***Руки и плечи***

Представьте, что вы ленивые пушистые коты и кошечки. Представьте, что вам хочется потянуться. Вытяните руки вперёд. Поднимите их высоко над головой. Теперь откиньте назад. Почувствуйте, как напряглись ваши плечи. Тянитесь как можно сильнее. А теперь уроните руки по бокам. Молодцы, котята, давайте ещё потянемся. Вытяните руки перед собой, поднимайте их вверх, над головой, откиньте назад, как можно дальше. Тянитесь сильнее. А теперь быстро уроните руки. Хорошо. Заметьте, насколько более расслабленными чувствуют себя ваши руки и плечи. А теперь давайте потянемся, как настоящие коты. Попробуем дотянуться до потолка. Вытяните руки прямо перед собой. Тяните их как можно выше, поднимая над головой. А теперь закиньте их назад, тяните назад. Чувствуете, как напряглись ваши руки и плечи? Тянитесь, тянитесь. Напряжение в мышцах растёт. Прекрасно! А теперь быстро опустите руки, пусть они упадут сами. Не правда ли, как хорошо чувствовать расслабление? Вы чувствуете себя хорошо, уютно, тепло и лениво, как котятки.

### ***Плечи и шея***

А теперь представьте, что вы маленькие черепашки. Сидите вы на камушке, на берегу симпатичного мирного пруда и греетесь, расслабившись, но солнышке. Вам так приятно, так тепло, так спокойно. Но что это? Вы почувствовали опасность. Черепашки быстро прячут голову под панцирь. Постарайтесь поднять ваши плечи вверх до ушей, а голову втянуть в плечи. Втягивайте сильнее. Не так легко быть черепашкой и втягивать голову под панцирь. Но, наконец, опасность миновала. Вы можете вытащить голову, снова расслабиться и блаженствовать на тёплом солнышке. Но берегитесь, приближается ещё большая опасность. Торопитесь, быстрее прячьтесь в своём домике, сильнее втягивайте головку. Старайтесь как можно сильнее её втянуть, а то вас могут съесть... Но вот опасность миновала и опять можно расслабиться. Вытяните вашу шейку, опустите плечики, расслабьтесь. Почувствуйте, насколько лучше это прекрасное ощущение расслабленности, чем когда ты весь сжался. Но опять опасность. Втяните головку, поднимите плечи прямо к ушкам и крепко держите их. Ни один миллиметр вашей головы не должен показаться из-под панциря. Втягивайте голову сильнее. Почувствуйте, как напряглись ваши плечи и шея. Хорошо. Опасность опять миновала, и вы можете опять высунуть вашу головку. Расслабьтесь, вы теперь в полной безопасности. Больше никто не появится, не о чем беспокоиться и некого теперь бояться. Вы чувствуете себя хорошо и спокойно.

### ***Челюсти***

А теперь представьте, что вы пытаетесь жевать очень тягучую большую жвачку. Вам очень трудно её жевать, челюсти движутся с трудом, но вы пытаетесь её прокусить. Надавливайте сильнее. Вы так стараетесь сжать её зубами, что напряглась даже шея. А теперь остановитесь, расслабьтесь. Почувствуйте, как свободно свисает ваша нижняя челюсть, как это приятно - расслабиться. Но давайте опять примемся за эту жвачку. Двигайте челюстями, пытайтесь её прожевать. Сильнее сжимайте её, так, чтобы она выдавливалась сквозь зубы. Хорошо! Вам удалось её продавить сквозь зубы. А теперь расслабьтесь, приоткройте рот, пусть ваши челюсти отдохнут. Как хорошо вот так отдохнуть и не бороться с этой жвачкой. Но пора с ней покончить. На этот раз мы её разжует. Двигайте челюстями, сдавливайте её как можно сильнее. Вы стараетесь изо всех сил. Ну, всё, наконец-то вы с ней справились! Можно отдохнуть. Расслабьтесь, пусть отдохнет всё ваше тело. Почувствуйте, как расслабились все ваши мускулы.



### *Лицо*

А вот прилетела надоедливая муха. Она опускается прямо вам на нос. Попробуйте прогнать её без помощи рук. Правильно, сморщивайте нос, сделайте столько морщин на носу, сколько вы сможете. Покрутите носом - вверх, в стороны. Хорошо! Вы прогнали муху! Теперь можно расслабить лицо. Заметьте, что когда вы крутили носом, и щёки, и рот, и даже глаза помогали вам и они тоже напрягались. А теперь, когда вы расслабили нос, расслабилось всё лицо - это такое приятное ощущение. О-о, опять эта назойливая муха возвращается, но теперь она садится на лоб. Сморщите его хорошенько, попытайтесь просто сдавить эту муху между морщинками. Ещё сильнее сморщите лоб. Наконец-то! Муха вылетела из комнаты совсем. Теперь можно успокоиться и расслабиться. Лицо расслабляется, становится гладким, исчезают все морщинки до одной. Вы ощущаете, какое гладкое, спокойное, расслабленное у вас лицо. Какое это приятное чувство!

### *Живот*

Ого! К нам приближается симпатичный маленький слонёнок. Но он не смотрит себе под ноги и не видит, что вы лежите у него на пути в высокой траве. Вот-вот сейчас наступит на ваш живот, не двигайтесь, уже нет времени отползти в сторону. Просто подготовьтесь: сделайте ваш живот очень твёрдым, напрягите все мускулы как следует. Оставайтесь так лежать. Но кажется, он сворачивает в сторону... теперь можно расслабиться. Пусть ваш живот станет мягким, как тесто, расслабьте его как следует. Насколько так лучше, правда?.. Но вот слонёнок опять повернул в вашу сторону. Берегитесь! Напрягите ваш живот. Сильнее. Если слонёнок наступит на твёрдый живот, вы не почувствуете боли. Превратите ваш живот в камень. Уф, опять он свернул, можно расслабиться. Успокойтесь, улягтесь поудобнее, расслабьтесь. Замечаете разницу между напряженным и расслабленным животом? Как это хорошо, когда ваш живот расслаблен. Но вот слонёнок перестал крутиться и направился прямо на вас! Сейчас точно наступит! Напрягите живот как можно сильнее. Вот он уже заносит над вами ногу, сейчас наступит?.. Фу, он перешагнул через вас и уже уходит отсюда. Можно расслабиться. Всё хорошо, вы расслабились и чувствуете себя хорошо и спокойно.

А теперь представьте, что вам нужно протиснуться через очень узкую щель в заборе, между двумя досками, на которых так много заноз. Надо стать очень тоненьким, чтобы протиснуться и не получить занозу. Втяните живот, постарайтесь, чтобы он прилип к позвоночнику. Станьте тоньше, ещё тоньше, ведь вам очень нужно пробраться через забор. А теперь передохните, уже не надо утоньшаться. Расслабьтесь и почувствуйте, как живот «распускается», становится тёплым. Но вот пора опять пробираться через забор. Втяните живот. Подтяните его к самому позвоночнику. Станьте совсем тоненьким, напрягитесь. Вам очень нужно протиснуться, а щель такая узкая... Ну всё, вы пробрались, и ни одной занозы! Можно полностью расслабиться. Откиньтесь на спину, расслабьте живот, пусть он станет мягким и теплым. Как вы хорошо себя чувствуете. Вы всё сделали замечательно.

### *Ноги*

А теперь представьте, что вы стоите босиком в большой с илистым дном луже. Постарайтесь вдавить пальцы своих ног глубоко в ил. Попытайтесь достать до самого дна, где ил кончается. Напрягите ноги, чтобы лучше вдавить ступни в ил. Растопырьте пальцы ног, почувствуйте, как ил продавливается вверх между ними. А теперь выйдите из лужи. Дайте своим ногам отдохнуть и согреться на солнышке. Пусть пальцы ног расслабятся... Не правда ли, какое это приятное чувство?.. Опять шагните в лужу. Вдавливайте пальцы ног в ил. Напрягите мышцы ног, чтобы усилить это движение. Всё сильнее вдавливайте ноги в ил, постарайтесь выдавить весь ил наружу. Хорошо! Теперь выходите из лужи. Расслабьте ноги, ступни и пальцы ног. Как приятно ощущать сухость и солнечное тепло. Всё, напряжение

ушло. Вы чувствуете в ногах лёгкое приятное покалывание. Чувствуете, как по ним разливается тепло.

### ***Заключение***

Оставайтесь расслабленными. Пусть всё тело станет слабым и безвольным, почувствуйте, как каждый мускул «распускается». Через несколько минут я попрошу вас открыть глаза, и это будет конец сеанса. В течение всего дня вспоминайте, насколько приятно это ощущение расслабленности. Иногда, конечно, необходимо себя чуть-чуть напрягать, прежде чем расслабиться - мы с вами только что так поступали в упражнениях. Кстати, попытайтесь повторить эти упражнения самостоятельно, при этом учитесь всё больше и больше расслабляться. Лучше всего, конечно, это делать вечером, когда вы уже легли в постель, свет уже потушен и вас никто не собирается больше беспокоить. Кстати, это поможет вам быстрее уснуть. А потом, когда вы научитесь как следует расслабляться, вы можете это практиковать и в другом месте, даже в школе. Вспомните, например, слонёнка, или жвачку, или илистую лужу - эти упражнения можно выполнять так, что никто и не заметит.

...Сегодня выдался хороший день, и сейчас, отдохнувшие и расслабленные, вы сможете вернуться к обычным делам. Вы здесь поработали очень усердно, вы молодцы. А теперь медленно, очень медленно открывайте глаза, слегка напрягите ваши мускулы. Прекрасно. Вы сегодня очень хорошо поработали. Теперь вы в совершенстве можете овладеть этими упражнениями.

## Способы выхода из конфликтной ситуации и стрессового состояния при работе с гиперактивными детьми<sup>2</sup>

При взаимодействии с гиперактивными детьми в детском саду, школе и дома нередко возникают конфликтные ситуации и стрессовые состояния как у самих детей, так и у взрослых людей (учителей, воспитателей, родителей). По этой причине в данном разделе книги кратко описаны механизмы выхода из конфликтной ситуации и стрессового состояния.

Конфликтная ситуация. Конечно, желательно не допускать и своевременно предотвращать конфликтные ситуации. Для этого необходимо научить детей взаимодействовать друг с другом и разрешать конфликты гуманным и конструктивным способом.

Однако если конфликтная ситуация возникла, то всегда следует помнить о динамике ее протекания. По результатам исследования американского психолога Л. Уолтера, динамика конфликтной ситуации складывается из трех основных стадий:

- стадия первая - нарастание;
- стадия вторая - реализация;
- стадия третья - затухание.

Наиболее успешно блокировать развитие конфликтной ситуации можно на стадии первой (нарастание). Для этого необходимо перевести конфликт из плоскости коммуникативных взаимодействий в предметно-деятельностную плоскость. Например, во время нарастания напряженности между двумя гиперактивными детьми можно поручить им выполнение какого-нибудь совместного задания. Очень важно, чтобы оно было связано с физическим трудом или спортивным состязанием (уборка классной комнаты, чистка снега, футбольный матч, соревнование по бегу и т. д.). Мышечные нагрузки помогут выплеснуть «отрицательную» энергию и сгладят конфликтную ситуацию,

Если конфликтная ситуация все же перешла во вторую стадию (реализация), то подавить ее уже едва ли удастся. Участники конфликта будут возбуждены и не пойдут на примирение. На этой стадии «отрицательная» энергия находит выражение в силовых приемах (вербальных, телесных и т. д.). Воспитательные мероприятия на этой стадии не принесут успеха.

На третьей стадии (затухание), когда конфликтная ситуация исчерпана и участники конфликта выплеснули «отрицательную» энергию, происходит разрядка напряжения.

У детей возникает чувство вины, сожаления и раскаяния. Участники конфликта хотят стать лучше и готовы к позитивным переменам. На этой стадии уже будут эффективны воспитательные беседы, анализ причин возникновения конфликтной ситуации, совместное моделирование других способов выхода из нее.

Для того чтобы подготовиться к беседе с участниками конфликта, учителю (родителю) необходимо самому сбросить напряжение и раздражение. Для этого можно сделать несколько простых упражнений из системы телесной терапии В. Райха:

1. *Дыхание.* Перед беседой с трудным ребенком глубоко вдохните. При выдохе резким движением в воображении как бы «сорвите» напряженную маску со своего лица: «погасите» глаза, расслабьте губы, освободите шею и грудь. Представьте, что через выдох вы снимаете с себя охватывающие ваше тело мышечные «кольца» и отбрасываете их - с глаз, губ, шеи и груди. После этого начинайте беседу!

2. *Массирование.* Возможно, вам подойдет другой способ снятия напряжения. Перед началом беседы с учеником дотроньтесь кончиками пальцев до своих век, проведите ладонями по лицу ото лба к подбородку, «снимая» старую маску. Этот жест, на который у

---

<sup>2</sup> Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. - М.: ТЦ Сфера, 2002 - 118 с. (Серия «Практическая психология»)

вас уйдет 1-1,5 секунды.

Нередко учителю приходится выполнять посредническую функцию в решении конфликтной ситуации. Эффективную методику посредничества учителя в конфликте, состоящую из четырех шагов, предлагает Н.В Самоукина.

*1-й шаг: «Найдите время, чтобы поговорить».* На данном этапе посредник помогает участникам договориться о времени и месте переговоров. При этом должны выполняться следующие условия:

- а) разговор должен быть длительным (2-4 часа);
- б) помещение выбирается так, чтобы исключались любые помехи (телефонные разговоры, открывание двери и т.д.);
- в) время разговора определяется таким образом, чтобы ни один из участников никуда не спешил.

Когда вы договариваетесь о переговорах, для участников необходимо сформулировать два главных правила-запрета. Первое: если переговоры начались, запрещается выходить из комнаты раньше, чем закончится условленное время. Нельзя выбегать, «хлопая дверью», нельзя говорить фразы типа: «Я вообще не хочу об этом говорить!», «Ну, теперь все ясно, о чем здесь можно говорить?!», «Я вижу, что меня здесь не поймут!» Второе: запрещается использовать «силовые приемы» (заставлять другого человека уступить, сдаваться). Нельзя унижать и оскорблять партнера по общению.

*2-й шаг: «Спланируйте организацию».* В самом начале разговора важно его правильно «запустить». Установка, которую учитель осуществляет на переговорах, заключается в том, чтобы не заставлять ни одного из учеников полностью отказаться от собственной позиции. Вместе с учениками необходимо выработать новую позицию, в которой будут учтены позитивные моменты всех конфликтующих сторон. Никто не должен быть обижен! Переговоры будут успешными в том случае, если ребята уйдут уверенные в том, что к мнению каждого из них прислушались при разработке общего соглашения.

*3-й шаг: «Выговорись».* На этом этапе перед участниками конфликта и перед посредником стоит задача: выявить объект ссоры и сформулировать проблему. Дайте участникам конфликта выговориться, полностью высказать свою позицию и выслушать позицию всех участников. При формулировании проблемы необходимо научить детей быть доброжелательными друг к другу, показать, что надо уважать достоинство друг друга.

*4-й шаг: «Соглашение».* В разговоре наступает момент, когда участники выговорились, «облегчили душу». Они психологически готовы к примирению. Они успокаиваются, снижается напряженность. Им самим надоело ссориться или они просто устали. Но, в любом случае, наступает момент для составления соглашения.

Приготовьте бумагу и ручки. Текст документа должен содержать решение переговоров и описание того, что, как и когда должны делать каждая из конфликтующих сторон для осуществления принятия решения. Пусть каждый участник напишет свой текст: чего он ждет от своих партнеров и что он мог бы сделать сам. Затем необходимо организовать обсуждение, в котором тексты будут совмещены в общий единый текст. Полезно повесить соглашение в классе, чтобы все его видели. Через некоторое время можно организовать вторичное обсуждение: как выполняется решение, сформулированное в соглашении.

Стрессовое состояние. Дети в школе пребывают в состоянии хронического эмоционального, информационного, сенсомоторного, нейровегетативного и психогенного стресса. Возникновению стресса способствует обучение, не соответствующее возрастным этапам развития головного мозга и не учитывающее психофизиологические особенности когнитивной сферы детей. К стрессовым факторам можно отнести постоянную угрозу наказания за ошибочные ответы и действия. Кроме того, психофизиологический механизм гиперактивности ребенка максимально приближен к состоянию стресса.

Эволюционное значение стресса (нарушение межполушарного взаимодействия) заключается в том, чтобы физиологически подготовить человека к самозащите на уровне тела и мгновенных бессознательных реакций (правое полушарие). Высвобождение левого полушария исключает сознательное и долговременное принятие решения в стрессовой ситуации. Правое полушарие, стволые структуры мозга и симпатическая нервная система активизируют защитные рефлексы, направленные на выживание. Повышается чувствительность, усиливается кровоток, мышечные сокращения и т. д.

Многочисленные исследования показали, что хроническое воздействие стресса резко тормозит развитие мозга ребенка. Во время стресса развитие нервных путей происходит только в центрах выживания, в то время как развитие нервных структур в коре головного мозга ограничивается.

Постоянное действие стресса приводит к тому, что нервная активность сосредотачивается в основном в симпатической нервной системе, правом полушарии и стволе мозга. Остальные области мозга, особенно лобная доля левого полушария, могут быть частично заблокированы. Во время стресса выделяются особые химические вещества (энкефалины), необходимые для уменьшения болевых ощущений. Они разрушают клетки мозга, особенно лимбической системы, непосредственно участвующей в обучении и запоминании. Еще пример. Адреналин, который выделяется во время стресса, активизирует организм на борьбу и бегство, что фасадно проявляется в гиперактивности и неусидчивости детей.

В эмоционально-стрессовой ситуации становится невозможным сканирование глазами страницы сверху вниз и слева направо. Во время рефлекторного ответа на стресс взгляд становится периферическим, поле зрительного восприятия увеличивается для максимального контроля над пространством вокруг. В состоянии постоянного стресса внешние мышцы глаз становятся сильнее, а внутренние слабеют и растягиваются. Этот рефлекс периферического зрения сформирован в ходе эволюции и служит защитной реакцией во время опасности. Движения глаз ребенка являются значимым фактором развития. Если слежение глазами за пальцем происходит скачками и вызывает боль, то такой ребенок обязательно будет испытывать трудности во время чтения и понимания прочитанного. Развитие и упражнение глазных мышц способствует развитию нервных сетей центрального зрительного поля и моторного слежения.

Кроме того, информационные и эмоциональные стрессы вызывают рефлекс защиты ахиллова сухожилия, который способствует сокращению икроножной и камбаловидной мышц, вынуждая человека «ходить на полусогнутых» ногах.

Это переносит центр тяжести тела на носки и напрягает спину и шею. Эволюционное значение этого рефлекса в том чтобы в момент опасности быстро вскочить и убежать, не тратя время на сокращение мышц. Однако напряжение спины в течение длительного времени приводит к снижению притока спинномозговой жидкости в мозг и снижает его физиологическую активность. Хроническое сокращение икроножных мышц может привести к ходьбе на носочках или постоянному бегу вместо ходьбы. Многие коррекционные упражнения для гиперактивных детей направлены на то, чтобы расслабить мышцы ног и нейтрализовать рефлекс защиты ахиллова сухожилия.

В стрессовой ситуации нарушается проводимость мозолистого тела, ведущее полушарие берет на себя большую нагрузку, а ведомое полушарие блокируется. Нарушается интеграция работы полушарий. Нарушается пространственная ориентация, адекватное эмоциональное реагирование, координация работы зрительного и слухового восприятия с работой пишущей руки. Ребенок в таком состоянии не может читать и писать, воспринимая информацию на слух или глазами. Одним из основных условий для успешной элиминации стрессового состояния является развитие мозолистого тела, укрепляющего и объединяющего головной мозг.

## Антистрессовые кинезиологические упражнения для учителей, родителей и детей (А.Л. Сиротюк)

Учитывая, что стресс является психофизиологическим состоянием, сопровождающимся нарушением межполушарного взаимодействия и нейрогуморальной регуляции, элиминировать его последствия возможно при помощи комплекса кинезиологических упражнений. Кинезиологический комплекс рекомендуется выполнять ежедневно в течение 6-8 недель по 15-20 минут в день. Упражнения следует выполнять сидя. Иногда для экстренной помощи при стрессе достаточно выполнения одного упражнения, например «Фронтально-акцепитальной коррекции», «Дыхательного упражнения Эверли» или «Постукивания».

**1. «Фронтально-акцепитальная (лобно-затылочная) коррекция».** Цель: активизация стволовых структур мозга и межполушарного взаимодействия, ритмирование правого полушария, энергетизация мозга, визуализация позитивной ситуации. Одну ладонь расположить на затылке, другую положить на лоб. Закрывать глаза и подумать о любой негативной ситуации. Сделать глубокий «вдох-пауза-выдох-пауза». Мысленно представить себе ситуацию еще раз, но только в положительном аспекте. Обдумать и осознать то, как можно было бы данную проблему разрешить. После появления синхронной «пульсации» между затылочной и лобной частью самокоррекция завершается глубоким «вдохом – паузой – выдохом - паузой». Упражнение выполнять от 30 секунд до 10 минут до возникновения синхронной пульсации в ладонях.



**2. «Растяжка ахиллова сухожилия».** Цель: снятие рефлекса защиты ахиллова сухожилия.

1-й вариант. Легко ущипнуть одноименными руками оба ахиллова сухожилия (над пяткой), затем подколенные сухожилия. Мягко погладить их несколько раз, «сбрасывая» в стороны и наружу.

2-й вариант. Стоя, держаться руками за спинку стула. Расположить одну ногу впереди корпуса тела, а другую сзади. Делать выпады на колено ноги, выставленной вперед. Нога, расположенная сзади, должна быть прямой. Корпус держать прямо. Повторить то же для другой ноги.



лодыжку на другое икроножной мышце. Повторите то же для

3-й вариант. В позиции сидя положите колено. Найдите руками напряженные места в и, придерживая их, сгибайте и разгибайте стопу другой ноги.

**3.** периферического активизация взаимодействия, смотрят прямо движения глазами (направо и налево) и четырем

диагоналям); сведение глаз к центру. Движения глаз необходимо совмещать с дыханием. На фазе глубокого вдоха делайте движения глазами, затем удерживайте глаза в крайнем латеральном положении на фазе задержки дыхания. Возврат в исходное положение сопровождайте пассивным выдохом. Упражнение выполняйте с подключением однонаправленных движений языка (глаза и язык вправо - вдох, пауза, в исходное положение - выдох, пауза, глаза и язык влево - вдох, пауза, в исходное положение - выдох, пауза и т. д.).

**«Маятник».** Цель: снятие рефлекса зрения, ритмирование правого полушария, стволовых структур мозга и межполушарного энергетизация мозга. Голова фиксирована. Глаза перед собой. Необходимо обрабатывать по четырем основным (вверх, вниз, направо, вспомогательным направлениям (по

**4. «Постукивание».** Цель: энергетизация мозга, активизация нейрогуморальной регуляции. Сделайте массаж в области вилочковой железы (на груди) в форме легкого постукивания 10-20 раз круговыми движениями слева направо.

**5. Дыхательное упражнение.** Цель: активизация работы стволовых отделов мозга, ритмирование правого полушария, энергетизация мозга.

*1-й вариант.* Вдох, пауза, выдох, пауза. При выполнении дыхательных упражнений более эффективно дополнительно использовать образное представление (визуализация), т.е. подключать правое полушарие. Например, возможен образ желтого или оранжевого теплого шарика, расположенного в животе, соответственно надувающегося и сдувающегося в ритме дыхания. При вдохе губы вытягиваются трубочкой и с шумом «пьют» воздух.

*2-й вариант.* Дыхание только через левую, а потом только через правую ноздрю (при этом для закрытия правой ноздри используют большой палец правой руки, остальные пальцы смотрят вверх, а для закрытия левой ноздри применяют мизинец правой руки). Дыхание медленное, глубокое. Дыхание только через левую ноздрю активизирует работу правого полушария головного мозга, способствует успокоению и релаксации. Дыхание только через правую ноздрю активизирует работу левого полушария головного мозга, способствует решению рациональных задач.

*3-й вариант.* Глубоко вдохнуть. Пауза. На выдохе произносить звуки: пф-пф-пф-пф-пф. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: р-р-р-р. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: з-з-з-з. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: ж-ж-ж-ж. Пауза. Вдох. Пауза. На выдохе: мо-ме-мэ-му.

*4-й вариант.* Сжать пальцы в кулак с загнутым внутрь большим пальцем. Сделать выдох спокойно, не торопясь, сжать кулак с усилием. Затем, ослабляя усилие сжатия кулака, сделать вдох. Упражнение повторить пять раз. Выполнение упражнения с закрытыми глазами удваивает эффект. Упражнение также помогает в точном запоминании важной и сложной информации.

Дыхательное упражнение Эверли (Everly G.S.). Цель: активизация работы стволовых отделов мозга, ритмирование правого полушария, энергетизация мозга, снятие мышечного напряжения, ликвидация ощущения тревоги, снижение частоты сердечных сокращений. Регулярное систематичное (1-2 недели) выполнение данного упражнения сформирует своего рода антистрессовую установку. Последующие стрессовые ситуации будут переживаться более спокойно и менее разрушительно для вас. Закройте глаза, положите левую руку на пупок, а правую руку сверху так, как вам удобно. Вообразить внутри себя надувной резиновый шарик (визуализация). На вдохе представлять, как воздух входит через нос, идет вниз и надувает шарик. По мере заполнения шарика воздухом руки будут подниматься вверх. Надувание шарика в области живота должно переходить в среднюю и верхнюю часть грудной клетки. Продолжительность вдоха должна составлять 2 секунды. По мере совершенствования навыка ее можно увеличить до 3 секунд. Задержать дыхание (не более 2 секунд). Повторять про себя фразу: «Мое тело спокойно». Медленно начать выдох. Продолжать повторять про себя фразу: «Мое тело спокойно». Продолжительность выдоха должна длиться не менее 3-4 секунд. Повторить это четырехфазовое упражнение не более 3-5 раз. При головокружении необходимо прекратить упражнение, а в следующий раз сократить продолжительность вдоха, паузы и выдоха. Упражнение можно выполнять утром, днем и вечером, а также в стрессовой ситуации.

Методика стирания стрессовой информации из памяти (визуализация). Сядьте и расслабьтесь. Закройте глаза. Представьте перед собой чистый альбомный лист бумаги, карандаши, стирательную резинку. Мысленно нарисуйте на листе негативную ситуацию, которую необходимо забыть. Это может быть реальная картинка, образная ассоциация, символ и т.д. Мысленно возьмите стирательную резинку и начинайте последовательно «стирать» с листа бумаги созданную негативную ситуацию. «Стирайте» до тех пор, пока с листа не исчезнет картинка. Откройте глаза. Произведите проверку. Для этого закройте глаза и представьте тот же лист бумаги. Если картинка не исчезла, снова возьмите стирательную резинку и «стирайте» до ее полного исчезновения. Через некоторое время методику можно повторить.

В результате выполнения антистрессовых упражнений восстанавливается межполушарное взаимодействие и активизируется нейроэндокринный механизм, обеспечивающий адаптацию к стрессовой ситуации и постепенный психофизиологический выход из нее.



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С  
ПРОЯВЛЕНИЯМИ СОЦИАЛЬНО НЕУВЕРЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ**  
**Психокоррекционные игры для детей с проявлениями социально неуверенного  
поведения**

**«Волшебный экран»**

На стену вешается экран или простыня. Рядом лицом к стене садится водящий (их может быть двое). Сбоку и сзади от него стол с лампой или свечой. Можно использовать диапроектор.

Взрослый дотрагивается до спины ребенка. Он проходит мимо стола. На экране появляется его тень. Водящий должен узнать, кого изображает ребенок на экране. «Актер» может менять позу, движения, чтобы его было труднее узнать.

**«Игра с тенью»**

Взрослый предлагает найти собственную тень и поиграть с ней, организовав театр теней. Ребенок и взрослый двигаются, наблюдая за своей тенью. Взрослый обращает внимание на размеры тени, ее очертания, движения, на сходство тени и ее хозяина. Предлагает понаблюдать за тенью в условиях приближения к поверхности отражения и удаления от нее, при совершении ребенком различных движений.

**«И я тоже»**

Ведущий (им может быть взрослый или ребенок) сообщает то, что он любит (или умеет). Слушающий, который тоже это любит (умеет), громко говорит: «И я тоже».

**«Как живете?»**

Взрослый спрашивает:

Как вы живете?

А как плаваете?

А как бежите?

Вдаль глядите?

Ждете обед?

Машете вслед?

Утром спите?

А шалите?

Дети показывают жестами ответы на вопросы.

**– «Клоуны»**

Ребенок рисует украшения на своем лице, стоя перед зеркалом. Они могут украшать и друг друга. Используется губная помада, косметические карандаши и румяна. Можно предложить ребенку безвредные для кожи восковые (медовые) краски. Под музыку он ходит по комнате, двигаясь в образе клоуна. Можно предложить ребенку нарисовать маску-образ того, кем он хотел бы быть, и побыть в этой роли, или создать костюм из газет или оберточной бумаги.

**– «Ласковый платок»**

Ребенок стоит или сидит спиной к взрослому. Взрослый набрасывает на плечи сидящему впереди ребенку платок и шепчет на ухо несколько ласковых слов, ребенок передает взрослому платок и шепчет ему ласковые слова. Игровая ситуация повторяется несколько раз. Лучше, если в игре участвуют более 2 человек.

**«Лови мяч»**

Ребенок и взрослый перебрасывают мяч друг другу, называя свое имя и имя того, кому бросают мяч. Бросая мяч, они могут задать какой-либо вопрос с целью узнать что-то.

**«Моя мечта»**

Ребенку предлагается подумать о своих заветных желаниях и выбрать для них соответствующий цвет. Он может раскрасить сами звездочки, символизирующие желания, или подобрать заготовленные взрослым звезды разного размера и цвета.

Ребенок садится на «волшебную» подушку (или стул), рассказывает о своей мечте или желаниях и помещает звездочки на макет звездного неба. Взрослый может сказать волшебные слова или запустить «волшебный салют», помогая исполнить желания.

Ребенок может изображать звезду руками и по одному класть руку, растопырив пальцы, ладонью на стол, называя свое желание.

В дальнейшем можно вспомнить с ребенком о своих «звездочках» и предложить ему как бы дотянуться руками до неба и собрать воображаемые звезды в «волшебную» корзину, думая о том, что желание будто бы уже исполнилось.

#### ***«Надуем шары»***

Встанем близко друг к другу, возьмемся за руки и будем надувать шар - вот так. Но дуть надо всем вместе - только тогда получится.

Взявшись за руки, ребенок и взрослый движутся от центра синхронно назад, имитируя надувание шара. Лучше, если в игре участвуют более 2 человек.

#### ***«Настроение»***

Ребенку предлагается выбрать гнома, характер которого близок ребенку. Взрослый заранее заготавливает силуэтные изображения гномов из сказки «Белоснежка и 7 гномов» (Весельчак, Ворчун, Умник, Соня, Хитрюга, Шалун, Выдумщик). Ребенок может раскрасить одежду на человечках цветом, соответствующим настроению, изобразить его движениями, мимикой, перемещаясь друг за другом по кругу. Предварительно необходимо посмотреть, с каким цветом он соотносит разные эмоциональные состояния, предложив им, например, раскрасить «воздушные шары настроений» (шары радости, печали, злости, обиды, удовольствия, испуга, веселья, раздражения, недовольства и т.д.).

#### ***«Пойми меня»***

По очереди взрослый и ребенок становится ведущим. Он задумывает какое-то слово и произносит его первую часть. Ребенок должен закончить слово (например, само-лет, пароход, кош-ка, Бура-тино).

Вариант игры может быть другой: ребенок должен выкинуть одинаковое количество пальцев или один и тот же палец или карточку одного цвета, сопровождая действие словами: «Раз, два, три, ты за мною повтори» или «Раз, два, три, ты меня пойми».

#### ***«Свет мой зеркальце, скажи!»***

Взрослый предлагает рассказать о том, что ребенок видит в зеркале, начиная рассказ словами: «Я смотрю в зеркало и вижу ...». Взрослый просит рассказать об отражении в зеркале (глаза, прически, черты лица, детали одежды и т.д.). Рассказывая, ребенок дотрагиваются до той части лица (одежды), о которой говорит.

#### ***«Танец рук»***

Ребенок и взрослый танцуют руками, прижавшись ладонями друг к другу, сплетая руки друг с другом и двигая ими в такт плавной музыке.

#### ***«Тень»***

Взрослый и ребенок изображают человека и его тень. Один идет и совершает различные движения, имитирующие действия, другой повторяет за ним его движения.

Затем в игре могут участвовать более 2 человек.

#### ***«Угадай, что я люблю»***

Ребенок и взрослый поочередно пантомимой изображают, что они любят делать. Потом угадывают.

#### ***«Чем мы похожи?»***

Ребенок и взрослый обсуждают, чем они похожи друг на друга, что у них общего.

## Психокоррекционная работа с социально неуверенным ребенком по преодолению страхов

*Основная цель занятия:* Отработка страхов ребенка с использованием одной из арт-терапевтических техник, а, именно, работы с рисунком.

С помощью игровых техник с детьми психолог, воспитатель получает самую разнообразную информацию о бессознательных конфликтах, страхах и невротических установках ребенка, проясняя его психологический и социальный статус, структуру его «Я-концепции». В ходе игры ребенок может находить решения своих проблем, часто даже не прибегая к их вербальному толкованию. И самое главное в игровых арт-терапевтических техниках хорошо представлена эмоциональная составляющая, которая затрагивает и активизирует отработку глубинных вытесненных в подсознание проблем, которые и ведут к дезармонизации, десоциализации личности ребенка.

Страх, беспокойство, тревога - такие же неотъемлемые эмоциональные проявления нашей психической жизни, как и радость, удивление, восхищение и т.д. Наличие страхов у социально-неуверенных детей наблюдается намного больше, чем у других сверстников: страх нового человека, боязнь быть в центре внимания.

Важно знать, что страх не является однозначно «вредным» для ребенка. Любая эмоция выполняет определенную функцию и позволяет ребенку адаптироваться к окружающей среде. Страх часто играет «охранительную» роль, оберегает ребенка от травм и опасностей, помогает строить оптимальное поведение. Однако, если страхи болезненно заострены, сохраняются длительное время, то часто это приводит к нарушению развития личности, психики ребенка, приводит к социальной дезадаптации, психосоматическим заболеваниям. И умение помочь ребенку преодолеть, справиться со страхом - задача подвластная не только психотерапевту, психологу, но и педагогу, воспитателю, родителю.

Психологическая работа по устранению страхов ребенка может вестись по нескольким направлениям. Эффективность работы и выбор психолого-педагогических приемов определяется индивидуальными особенностями ребенка и конкретным видом страха.

Однако, существуют общие психологические методики, которые можно использовать вне зависимости от конкретного вида страха. К ним относятся игровые виды арт-терапевтических техник, такие как: сказка-терапия, кукло-терапия, сюжетно-ролевая игра, библиотерапия, музыка-терапия, танцевальная терапия, а также терапия через рисунок. Все эти методики вполне доступны воспитателям и педагогам.

Поскольку страх - эмоциональное явление, формируется подсознательными структурами психики, то уговоры на уровне сознания, (не бойся, ты уже большой, никто тебя не обидит и т.д.) почти никогда не приводят к положительному результату. Воздействие на ребенка должно быть направлено не на разум, т.к. страх иррационален, а происходит опосредованно: либо через осознание ситуации, в которой объект страха оказывается удален, стерт, изолирован, побежден, либо через формирование новых эмоциональных отношений, которые устраняет страх.

Общий принцип работы со страхами с помощью арт-терапии:

1. *Принятие страха*, ребенка, выслушав его и дав понять, что ты, взрослый, тоже можешь испытывать страх, что ты понимаешь и разделяешь его чувства. Это *присоединение к нему* (ни в коем, случае не говорить: «не бойся», «ты же взрослый», «мальчики не боятся»...)

2. *Анатомирование страха*. Это уточнение по поводу объекта страха (как устроен, откуда берется, какие его «страшные качества», как он ими пользуется, кто может быть сильнее этого объекта и т.д.). Часто уже на этой стадии работы идет хорошая проработка неблагоприятного эмоционального состояния.

3. *Манипулирование объектом страха*. В разных арт-терапевтических техниках это может выглядеть по-разному. В общем - это создание условий, когда ребенок может управлять пугающим объектом. В ролевой игре - проиграть сценарий, где он побеждает объект страха. Сочинение истории, где ребенок сильнее объекта страха. В терапии через рисунок - подвести,

«подтолкнуть» ребенка нарисовать себя рядом с объектом страха более сильным, чем-нибудь или кем-нибудь защищенным по отношению к пугающему объекту.

Все эти действия направлены на формирование у ребенка ощущения силы, и превосходства над объектом его страха, через проигрывание ситуаций, формирование позитивного «Я-образа».

В общем плане это выглядит так:

Психолог вначале проводит беседу с ребенком, узнает подробности возникновения страха, его структуру, в каких ситуациях, он проявляется и т.д. «Принимает» его страх. Беседу следует проводить в спокойном тоне, настраивая ребенка на обсуждение его страхов, если ребенок не рассказывает сам о страхе, то психолог может через косвенные вопросы узнать о том, что же его беспокоит.

Далее структура, диалога с ребенком примерно такова:

- Нарисуй то, что ты боишься... Что это такое? Что он может тебе сделать, почему ты боишься? - Ребенок описывает подробно действия, которые, как он полагает, объект страха может с ним сделать (уташить, ударить, посадить в клетку и т.д.). Здесь через рисунок, посредством диалога идет «анатомирование страха».

Далее разговор продолжается в рамках возможности манипулирования объектом страха.

- Нарисуй себя рядом с ним, что бы ты был сильнее его... Чем его можно победить? Кто может тебе помочь в этом? Как? Нарисуй это и т.д.

Использование приема «персонализация страха» (на кого или что страх похож - предмет, животное), использование абстрактного рисунка, который бы выражал эмоциональное состояние ребенка.

Здесь идет уже манипулирование с объектами страха. И здесь желательно, чтобы ребенок сам высказал в диалоге условия дезинтегрирования, обесценивания объекта страха. В этом случае эффект коррекционной работы выше.

При манипулировании объектом страха, важно показать ребенку и способы уничтожения страха через рисунок. Следует уточнить у ребенка, что на рисунке изображен его страх («Раньше он был внутри» - уточняем его место (в голосе, груди, ...), - а сейчас он здесь - в рисунке»). Мы можем, разрывая рисунок, его прогнать. Ребенок выполняет это действие, а задача психолога эмоционально это прокомментировать, косвенно внушая, что от страха ничего не осталось. Важно помнить тот факт, что социально неуверенный ребенок может отказываться от рисования, так как неуверен в своих силах, задача психолога помочь нарисовать страх вместе с ребенком, поддерживая его в этой деятельности.

Путем воссоздания в диалоге, с игровым персонажем, в роли, в рисунке специфического стрессового опыта, перевода его в более осознаваемые сферы психики, проигрывание форм поведения, помогающих ему нейтрализовать, обесценить объект страха достигается положительный эффект, который позволяет ребенку улучшить свой эмоциональный фон, Я-концепцию, гармонизировать и обогатить психические структуры, обеспечивающие оптимальную адаптацию с самим собой и с социумом: позитивное принятие себя, освобождение от социального страха в общении с другими.

Ниже приводится стенограмма общения с ребенком, возраст 6 лет, где подробно проглядывается структура работы со страхами с помощью рисунка.

### **Сергея 6 лет (социально неуверенный ребенок)**

Предварительно имел место разговор, где выяснилось, что он боится общаться со сверстниками, наблюдается паника в трудных ситуациях, больше всего боится приведений.

Далее ему предлагается нарисовать, что он хочет и как хочет.

- Рисуй все, что ты хочешь.

В данном: случае, в начале, не предлагается сразу нарисовать объект страха. С целью присоединения и завоевания доверия предлагается свободный рисунок.

## Описание работы педагога-психолога с Сережей

(Комментарий. Реакции ребенка.)

П. - Сережа, а скажи, ты кого-то боишься? Есть что-то, чего ты боишься? (Испуганно смотрит на психолога, отводит глаза, поза - закрытая.)

С. *Согласно кивает головой.*

П. - Каждый человек, Сережа, что-то, кого-то боится.

С. - Я, привидений.

П. - А ты их видел?

С. - И живых, и сны... их боюсь. Их во сне видел, приведений, в старых домиках (замках).

П. - А вот последний страшный сон.

П: - Что там страшно было?

С. - Я гулял, гулял по пустыне. Из гаража машина выехала. А в машине привидение сидело. Она остановилась. Я не заметил. Оно меня схватило.

П. - А ты вырвался или нет? (Вопрос должен быть альтернативным.)

С. - Нет.

П. - А что было дальше? Тебя повезли? (Идет оживление стрессовой ситуации, осознанное структурирование ее.)

С. - В старый замок повезли.

П. - А в замке что было?

С. - Летучие мыши.

П. - Летучих мышей ты тоже боишься?

С. - Не очень.

П. - А что страшнее, летучие мыши или привидения?

С. *Думает, молчит.*

П. - Сережа. А ты можешь нарисовать привидение? Видишь, у тебя все карандаши есть. (Очень важно, обращаясь к нему, чаще употреблять его имя.)

С. *Начинает рисовать. Рисует неуверенно.*

П. - Чем оно так **страшно** было, вспомним.

С. *Рисует.*

П. - Нарисуй **страшное привидение**, которое тебя **схватило и привезло** в замок. (Чтобы активизировать воспоминания и чувства, несколько раз повторяется название объекта, страха.)

С. - Только, наверное, не получится.

П. - Получится.

С. *Рисует.*

П. - Вот скажи. Во сне ты видел страшное привидение, а на самом деле ты видел их? (Под защитой взрослого, повторение слов «страшное привидение» обесценивает объект страха.)

С. - Нет.

П. - А слышал?

С. - Нет.

П. - А привидение, которое было во сне, было больше тебя? (Идет анатомирование страха.)

С. - Намного. Можно, я нарисую, как оно в старом замке? (*Обвел не полный контур.*)

П. - А замок этот большой?

С. - Да, и **император**. (Идет уточнение. Появляется новый персонаж.)

П. - Сережа, а этот император, что он делал? Как он был одет?

С. Такой в плаще, красном.

П. - Большой?

С. - Да. Примерно, как великан. Только великан побольше его, он чуть-чуть как великан.

П. - **Вот он большой и в красном плаще.** А еще что? (С целью присоединения повторяется последняя фраза.)

С. - Он не хотел свое лицо показывать. Он только глаза показывал. Сверху шлем, а глаза видно, остальное лицо не хотел показывать.

П. - А этот император, когда ты пришел, видел тебя?

С. - Видел.

П. - А что он, кричал, на тебя, или что? Ты испугался его? Он что-то делал или ты просто успел его увидеть? (Здесь П. задает много вопросов и за последний он ухватился как за подсказку.)

С. - Успел увидеть.

П. - Ну давай, рисуй замок.

С. - Это конец замка рисую.

П. - А в этом замке много этажей?

С. - 25. Императора нарисовать? Только, думаю, не получится (*рисует*) такой штырь (*указывает на руку*).

П. - Ага, у него вместо пальцев такой штырь металлический.

С. - Император - привидение, а внутри у него железо. Там всякие винтики, штучки. Они крутятся, а если: они остановятся, он остановится. Он никакое движение не будет делать.

П. - Сережа, у вас есть **видеомагнитофон**? (Психолог предполагает, что «император», персонаж из фантастических американских фильмов.)

С. - Есть. Видик, TV, много кассет

*Далее идет разговор о фильмах, которые он любит смотреть, пока Сережа рисует.*

С. - Это император. Это привидение (показывает: на рисунке).

П. - А кого ты больше испугался?

С. - Привидения.

П. - Потому что оно тебя схватило? (Идет процесс анатомирования и манипулирования объектом страха (Пробуется вариант «обесценивания»))

С. - А у привидения такое там электричество внутри, как у императора?

П. - А схватило оно тебя как, у него же рук нет?

С. - У него такой ящик выдвинулся, туда меня швырнули, потом закрыли, и потом выпустили прямо к императору. (Анатомирование.)

П. - Тебе больно было? С тобой что-то сделали? Тебя били?

С. - Нет.

П. - Тебя не били, тебя просто поместили в ящик. Да? Потом выпустили.

С. - К императору.

П. - К самому императору тебя доставили.

С. - Да.

П. - А чего ты, тогда, Сережа, испугался.

С. - Я там что... Я там уснул, потом там меня в какую-то тюрьму, клетку, где кровати, на замок. Там еще кто-то сидел. Какой-то добрый человек. А это добрый был император. Он долго там сидел. Там есть гантели. Он занимался, чтобы открыть клетку. (Появился новый персонаж (добрый).)

П. - Т.е. тебя поместили в клетку. Или это был другой сон?

С. - Этот же. И там этот человек занимался гантелями. Я не мог найти дорогу, где я был. Я бегу, бегу, куда мне хочется, бегу...

П. - Сережа, ты бежишь, потому что тебе хочется, или за тобой бегут?

С. - За мной не бегут. Со мной добрый этот человек, сильный, который расширил клетку. Сам это. Он в замке. Ему только разрешили посмотреть. Потому что его хотят

сделать злым этого доброго человека. А он вместо посмотреть... Он был добрый волшебник. У него из руки факел энергии и такой круг желтый. Я в этот круг побежал и оказался... где я был и домой убежал.

(Сереза подсказал П. возможность использовать для обесценивания объектов страха новый персонаж и его волшебные возможности: добрая желтая энергия.)

П. - **Сереза, нарисуй этого доброго человека, у которого из руки такая добрая энергия идет.**

С. - *(оживленно)* Можно?

П. - Да.

С. - *(рисует)* Он тоже не хотел показывать лицо. (Продолжается работа по анатомированию страха и манипулированию им.)

П. - Он тоже лицо скрывает?

С. - Да, потому что он добрый император.

П. - А вот ты знаешь - этот император лицо скрывал и этот скрывал *(показывает на рисунки)*, а как ты знаешь, это злой император, а это добрый? Как? (И уточнения возможностей обесценить объект страха.)

С. - Потому что у этого императора нет электричества, а у этого есть. Я ему сказал. У тебя нет как у злого императора электричества. Он сказал: «Нет». Тогда я узнал - он добрый.

П. - Но ведь у него внутри энергия.

С. - У этого электричество, а у этого энергия.

П. - Ну хорошо, рисуй.

С. - Можно, он с рогами будет?

П. - Давай... А на самом деле он с рогами был или без рогов?

С. - С рогами.

П. - И лица у него не было.

С. *Кивок согласия.*

П. - Так, Сереза, вот это у нас добрый император. А это добрая энергия. Он направил ее...

С. - В город.

П. - В какой город?

С. - Ну, где люди. А это город *(показывает на замок с привидениями)* где привидения живут. А он энергию направил, где город, где люди.

П. - **Т.е. он этой энергией защитил, спас город и тебя тоже.**

(Психолог подводит Серезу к возможности использовать защиту против объекта страха.)

С. - Только я сейчас желтым закрасю *(рисует желтую энергию)*.

П. - Ты знаешь, Сереза, давай не карандашами это сделаем, а красками. Он желтую энергию выпустит и закроет их? Давай?

С. *(Согласно кивает)*

*Берут краски и кисть.*

П. - **Все у нас как в твоём сне и кисточка готова.** (Фиксирует идентичность со сном и вводит инструмент, который может обеспечить защиту (кисточку с краской). Здесь желательно кисточку побольше.)

С. *Рисует добрую желтую энергию.*

П. *Кладет два рисунка рядом.*

- Вот это добрый император пускает добрую желтую энергию и накрывает ею злого императора и привидение, которого ты так испугался, А эта энергия поглотила их.

С. - Кого? *(Сереза не понял)*

П. - Ну она *(показывает на желтую энергию)* **закрывает их: или как?**

*(Правильный альтернативный вопрос.)*

С. - Да. Закрывает!

П. - Ну, твой сон, как он кончился?

С. - Я попал в город.

П. - Благодаря этому человеку, который был добрый император, у которого была добрая энергия желтого цвета? Да? (Уточнение. Вывод информации на уровень сознания.)

С. *Кивок согласия (красит).*

**П. - А у него много этой энергии?**

(Уточнения возможностей «доброты»)

С. - Очень!

П. - Вот ты как думаешь, из этих императоров кто сильнее?

С. - (*Показывает на доброго*). Этот, потому что он добрый. Добрые всегда сильнее злых.

П. - (*Психолог уточняет*). Какой добрый? Этот или этот? (Фиксация.)

С. *Показывает на доброго.*

П. - (*Показывает на желтую энергию*). Этой энергии хватит на этого злого императора. Этой энергией он может их закрыть (*показывает на объект страха*).

(Фиксация возможностей доброй защиты.)

С. - (*уверенно*) Да, хватит! Все, разукрасил.

Далее психолог заканчивает диалог, говорит добрые, хорошие слова и договаривается о следующей встрече. На этом сессия в этот день закончилась. С Сережей было проведено еще два занятия. Последующая работа с ним и опосредованное тестирование показало успешность проведения занятий.



## РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ПО РАБОТЕ СО СКАЗКОЙ

В настоящее время родители все больше внимания уделяют интеллектуальному развитию своего ребенка. Очень рано начинают сообщать ему, на их взгляд, полезную информацию; готовить ребенка к взрослой, материальной жизни.

Ребенка принуждают к интеллектуальным усилиям, к которым он еще не готов ни физически, ни морально.

Между тем для ребенка дошкольного возраста не менее важным является развитие своей внутренней жизни, творчества, эмоциональной сферы, чувств. В это время эмоции являются главным регулятором деятельности ребенка. Его интеллект еще очень слаб, он не готов еще обсуждать, он может только играть и играть с тем, что творится у него внутри.

Сказочный мир замечательно приспособлен для таких игр.

Сказка вводит ребенка в особый, исключительный мир чувств, глубоких переживаний и эмоциональных открытий; заставляет ребенка задуматься над очень многим и почувствовать то, что затруднительно для него или вообще невозможно в повседневной жизни.

Сказочные герои рассматриваются как персонифицированные эмоции. Какие бы вымышленными ни были персонажи и их действия, вызываемые ими эмоции совершенно реальны. В сказке ребенок проживает такие эмоциональные состояния, которых ему не хватает во внешней жизни. Сказку можно назвать испытательной площадкой для трудных эмоций и базовым руководством для превращения пугающих и запретных эмоций в приятные.

Отождествляясь с героем, ребенок не умом, а всем своим существом проживает необходимые для него состояния. И здесь мы встречаемся еще с одним замечательным свойством сказки: она требует от ребенка активного участия. Погружаясь в сказочный мир, ребенок живет за своих героев; преодолевает препятствия, побеждая самостоятельно зло; изменяется внутренне; приобретает новые возможности и опыт, т.е. превращается в самостоятельного, компетентного субъекта деятельности.

Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и откликается на события и явления окружающей действительности, выражает свое отношение к ним.

Сказка заставляет ребенка сопереживать и внутренне содействовать персонажам, и в результате этого сопереживания у ребенка появляются не только новые представления о людях, предметах и явлениях окружающего мира, но и, что самое главное, новое эмоциональное отношение к ним. Но сказочный мир требует от ребенка активного, хорошо развитого воображения; умения свободно, не страшась опасностей и приключений, импровизировать. Чтобы всего этого добиться, ему нужно много сказок, нужно благожелательное отношение родителей к сказкам. К тому же сказка дает великолепный общий язык для общения взрослого с ребенком.

Сказка очень благоприятно влияет на социально неуверенного ребенка. В определенной степени она удовлетворяет три естественные его **психологические потребности**:

### **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 оказывается способным преодолеть самые невероятные препятствия, и, как правило, оказывается победителем, достигает успеха, хотя может терпеть временные неудачи.

### **3. Потребность в активности**

Герой всегда активен, находится в действии: куда-то идет, кого-то встречает, кому-то помогает, что-то добывает; с кем-то борется, от кого-то убегает и т.д. Иногда собственно

поведение героя вначале не является активным, то толчок к активности провоцируется извне, порождается другими персонажами.

Результатом удовлетворения этих потребностей является **формирование** таких **качеств личности** как:

**1. Автономность** (выражающаяся в стремлении проявить свое личное мнение, позицию или взгляды).

**2. Активность**, которая предполагает способность владеть инициативой в общении; умение организовать внимание партнеров, стимулировать их коммуникативность, управлять процессом общения, эмоционально откликнуться на состояние партнеров; способность к самостимуляции и к взаимной стимуляции в общении.

**3. Социальная компетентность**, которая состоит из нескольких компонентов:

*мотивационного*, включающего отношение к другому человеку (проявление доброты, внимания, сочувствия, сопереживания, содействия);

*когнитивного*, который связан с познанием другого человека; способностью понять его особенности, интересы, потребности, заметить изменения настроения, эмоционального состояния и т.д.;

*поведенческого*, который связан с выбором адекватных ситуаций способов общения и поведения и предполагает знание норм и правил общения, владение его технологией.

Проявление этих качеств личности как раз и характеризует социально уверенное поведение, что так необходимо неуверенному в себе ребенку.

Воспитывая сказкой, нельзя ждать ежеминутного результата - он, как правило, отсроченный. Ребенок, действуя с героями в своем воображении, меняется внутренне, накапливает опыт, и в определенный момент этот опыт прорывается наружу в виде умений, навыков, отношений. Вот только тогда виден реальный результат Вашей работы. Секрет воздействия сказки в том, что какая бы в ней выдумка ни была, чувства, которые испытывает ребенок по поводу происходящего в ней, вполне реальны.

Необходимо обратить внимание родителей на **подбор сказок для чтения**. В последнее время появилось очень много авторских сказок. Такую сказку необходимо прочитать самому, чтобы убедиться в ее положительном воздействии на ребенка.

**Подбирая сказку для социально неуверенного ребенка**, обратите внимание на то, чтобы:

- в большей степени в ней отражались человеческие взаимоотношения;

- главным героем демонстрировались образцы социально уверенного поведения (заявлял о себе; высказывал свое мнение; был успешен; добивался своей цели, используя для этого все возможности, и т.д.);

- главные герои были эмоционально привлекательны для Вашего ребенка, а главное, чтобы им были присущи черты, которые у ребенка проявляются в слабой степени или отсутствуют (например, смело идти по незнакомому пути; вступать в разговор с встречающимися на пути героями; проявить заботу, сочувствие; смело вступать на защиту слабых и т.д.).

Читайте сказку ребенку эмоционально, выражая свое отношение к происходящему, т.к. Вы являетесь образцом эмоционального отношения к тому или иному событию, поступку.

Иногда ребенок просит читать одну сказку несколько раз. Часто взрослый, основываясь на том, что знакомую сказку ребенок знает чуть ли не наизусть, предлагает и читает другую, новую сказку. В этом и заключается ошибка взрослого. Если ребенок просит, значит, она важна для него на данный момент; идет внутренняя работа, не видимая вооруженным глазом. Ребенок может попросить читать одну и ту же сказку, как минимум, столько раз, сколько в ней персонажей. Дело в том, что проигрывая сказку в своем воображении, ребенок «прикрепляется» к одному из персонажей и переживает все происходящее с позиции данного героя.

В процессе чтения возможны остановки и обращения к ребенку. Дайте ему быть участником творческого процесса, предложив закончить фразу, сказать за героя, предположить, что сделает герой в конкретной ситуации. В таком сотворчестве возможно отступление от текста сказки, упущение каких-либо поворотов сюжета, ее сокращение или, наоборот, насыщение развернутостью событий. Если сказка длинная, необходимо заранее определить место, где Вы закончите чтение, чтобы была логическая завершенность.

После чтения важно поговорить с ребенком, обсудить сказку, что поможет выявить его эмоциональное отношение к ней, к героям. Такое обсуждение требует от ребенка умения вербализовывать эмоциональные проявления, отношение, что способствует формированию самоутверждающих форм поведения и позитивного самовосприятия.

В процессе беседы после чтения сказки ребенку можно задать следующие **вопросы**.

1. Вопросы, позволяющие узнать, каково *эмоциональное отношение детей* к явлениям, событиям, героям, изображенным в литературном произведении. (Что больше всего понравилось в произведении? Кто больше всех понравился? Нравится или не нравится тот или иной герой? и т.п.) Эти вопросы задают, как правило, в начале беседы; они оживляют и обобщают первые, непосредственные впечатления, возникшие у детей при слушании произведения.

2. Вопросы, направленные на то, чтобы выявить *основной замысел произведения, его проблему*. Для того, чтобы детям было легче аргументировать свои суждения, можно предложить еще раз прослушать кульминационную сцену сказки. Полезно прочитывать во время беседы отдельные фрагменты или строки произведения. Такое повторное чтение помогает детям уловить и понять то, что могло быть упущено при первоначальном восприятии текста.

3. Вопросы, обращающие внимание детей на *мотивы поступков персонажей*.

Вопросы подобного характера заставляют ребенка размышлять о поступках героев, причинах и следствиях этих поступков; выявлять внутренние побуждения персонажей; замечать логическую закономерность событий.

4. Вопросы, обращающие внимание детей на *языковые средства выразительности*. Эти вопросы привлекают ребенка к наблюдению над языком художественной литературы, над его образным и эмоциональным строем.

Вопросы, привлекающие внимание детей к языку произведения, помогают ребенку понять неслучайность использования тех или иных слов, их эмоциональную окраску.

5. Вопросы, направленные на *воспроизведение содержания*. Отвечая на эти вопросы, ребенок припоминает отдельные эпизоды и факты, логически выстраивая их. Характер использования вопросов данного типа определяется возрастными особенностями восприятия и понимания литературных произведений.

В старшем дошкольном возрасте подобные вопросы, как правило, играют вспомогательную роль. Дети самостоятельно устанавливают основные связи между событиями, и злоупотребление вопросами по содержанию делает для них беседу неинтересной, скучной. Вопросы этого типа ставятся лишь в тех случаях, когда необходимо напомнить, актуализировать эпизоды, детали, как будто бы неглавные в сюжете (и поэтому нередко ускользающие из поля зрения ребенка), но на самом деле очень существенные для осознания смысла произведения.

6. Вопросы, побуждающие детей к *элементарным обобщениям, выводам*. Обычно ими заканчивают беседу. Назначение этих вопросов - вызвать у ребенка потребность еще раз вспомнить и осмыслить произведение в целом; выделить наиболее существенное, главное. (Зачем писатель рассказал нам эту историю? Как бы вы назвали этот рассказ (сказку)? Почему писатель так назвал произведение?) Вопросы обобщающего характера задают с целью побудить детей к активному использованию знаний о произведении, подумать о нем по-иному, посмотреть на него с новой точки зрения.

Очень важно в общении с ребенком установить **диалог**. К сожалению, часто вопросы

взрослого и ответы ребенка нельзя назвать диалогом. Общение такого рода носит односторонний характер и его нельзя считать полноценным. Взрослый в ситуации диалога с ребенком должен придерживаться партнерских, равноправных взаимоотношений.

Это означает, что взрослый готов выслушать и понять точку зрения ребенка, а, отвечая, - подстроиться к его уровню понимания. При этом тема беседы становится предметом совместного обсуждения. Это принципиально отличается от разъяснения (или сообщения) со стороны взрослого и слушания-усвоения-запоминания со стороны ребенка.

При условии равноправия ребенок активно участвует в речевом общении и учится не только правильно строить фразы, но и самостоятельно вести беседу в удобной для обоих собеседников форме. Взрослый должен приветствовать собственные мысли ребенка и его индивидуальный способ их изложения (даже если это выглядит в их глазах «детским лепетом»). Именно тогда возникает полноценный диалог и создаются условия для дальнейшего развития и самоутверждения ребенка.

В процессе обсуждения сказки фиксируйте внимание ребенка на том, как вел себя герой и к чему привело такое его поведение (как конструктивное, так и неконструктивное). Это позволяет устанавливать логические связи между поступком и отсроченным результатом, предвидеть результат своих действий.

Необходимо связать события сказки с личным опытом ребенка, его проблемами. Вынести полезный урок из нее, «жизненное кредо».

Взрослый может предложить ребенку нарисовать прослушанную сказку. Чем интенсивнее эмоциональное воздействие, которое сказка оказывает на ребенка, тем интереснее и разнообразнее его рисунки.

Всматриваясь в них, анализируя их тематику, содержание, характер изображения, средства выразительности, Вы можете узнать, кто из героев сказки вызвал у ребенка наибольший эмоциональный отклик, понравился больше всех; каким ребенок представляет себе того или иного сказочного персонажа.

Если ребенку не нравится конец сказки или какой-либо момент в ее середине, предложите ему ее «переписать», придумать такой ход событий, который бы устроил ребенка. В этом случае оказывается уже терапевтическое воздействие сказки.

Можно предложить ребенку придумать свою сказку (главного героя можно взять из знакомой сказки). Также можно ее нарисовать. Сочиненная сказка - сама по себе психотерапевтическое явление, потому что это есть продукт творческого акта. Человек, сочиняя сказку, не только отражает в ней свою внутреннюю реальность, т.е. то, что его волнует, интересует в данный момент, чем он озабочен, но и активизирует свои бессознательные структуры, обеспечивающие личностное развитие. При сочинении ребенком своей сказки взрослый должен обратить внимание на то, чтобы она закончилась благополучно. Если Вы заметили, что сюжет сказки начинает развиваться деструктивно, помогите своему ребенку, направьте косвенно, вопросами на другой способ разрешения ситуации. Ниже приводится стенограмма сочинения сказки с ребенком.

#### **Чтение сказки в сотворчестве с ребенком**

##### **«Как муравьишка домой спешил»**

**(В. Бианки)**

Залез Муравей на берёзу. Долез до вершины, посмотрел вниз, а там, на земле, его родной муравейник чуть виден.

Муравьишка сел на листок и думает:

«Отдохну немножко - и вниз».

У муравьев ведь строго: только солнышко на закат, - все домой бегут. Сядет солнце, - муравьи все ходы и выходы закроют - и спать. А кто опоздал, тот хоть на улице ночуй.

Солнце уже к лесу спускалось.

Муравей сидит на листке и думает:

«Ничего, поспею: вниз ведь скорей».

А листок был плохой: жёлтый, сухой. Дунул ветер и сорвал его с ветки.  
Несётся листок через лес, через реку, через деревню.

Летит Муравьишка на листке, качается - чуть жив от страха.

Занёс ветер листок на луг за деревней, да там и бросил. Листок упал на камень, Муравьишка себе ноги отшиб.

Лежит и думает:

«Пропала моя головушка. Не добраться мне теперь до дому. Место кругом ровное. Был бы здоров - сразу бы добежал, да вот беда: ноги болят. Обидно, хоть землю кусай».

Смотрит Муравей: рядом Гусеница-Землемер лежит. Червяк червяком, только спереди - ножки и сзади - ножки.

Муравьишка говорит Землемеру:

- Землемер, Землемер, снеси меня домой. У меня ножки болят.

*Взрослый:*

- *Землемер удивился, увидев Муравьишку, и спрашивает: «Как ты здесь оказался?» Муравьишка принялся ему рассказывать. Что рассказал Муравьишка? (Взрослый побуждает ребенка рассказать ход событий.)*

- А кусаться не будешь? - спросил Землемер.

- Кусаться не буду.

- Ну садись, подвезу.

Муравьишка вскарабкался на спину к Землемеру. Тот изогнулся дугой, задние ноги к передним приставил, хвост - к голове. Потом вдруг встал во весь рост, да так и лёг на землю палкой. Отмерил на земле, сколько в нём росту, и опять в дуг скрючился. Так и пошёл, так и пошёл землю мерить. Муравьишка то к земле летит, то к небу, то вниз головой, то вверх.

- Не могу больше! - кричит. - Стой! А то укушу!

Остановился Землемер, вытянулся на земле. Муравьишка слез, еле отдышался.

Огляделся, видит: луг впереди, на лугу трава скошенная лежит.

*Взрослый:*

- *Загрустил Муравьишка: «Как же мне через луг перебраться?» А как ты думаешь? (Предложения ребенка.) Послушаем, как было в сказке.*

Вдруг увидел Муравьишка, как по лугу Паук-Сенокосец шагает: ноги, как ходули, между ног голова качается. Обрадовался Муравьишка, да как закричит.

*Взрослый:*

- *Что закричал Муравьишка? (Взрослый помогает ребенку выстроить обращение с просьбой; побуждает рассказать Паучку, что с Муравьишкой произошло.)*

- Ну что ж, садись, подвезу, - сказал Паук-Сенокосец.

Пришлось Муравьишке по паучьей ноге вверх лезть до коленки, а с коленки вниз спускаться Пауку на спину: коленки у Сенокосца торчат выше спины.

Начал Паук свои ходули переставлять - одна нога тут, другая там; все восемь ног, будто спицы, в глазах у Муравьишки замелькали. А идёт Паук не быстро, брюхом по земле чиркает. Надоела Муравьишке такая езда. Чуть было не укусил он Паука. Да тут, на счастье, вышли они на гладкую дорожку.

Остановился Паук.

- Слезай, - говорит. - Вот Жужелица бежит, она резвей меня.

Слез Муравьишка и стал к Жужелке обращаться. *(Взглядом и жестом активизируйте ребенка к высказыванию.)*

- Жужелка, Жужелка, снеси меня домой! У меня ножки болят.

- Садись, подвезу, - согласилась Жужелка.

Только успел Муравьишка вскарабкаться Жужелице на спину, она как пустится

бежать! Ноги у неё ровные, как у коня.

Бежит шестиногий конь, бежит, не трясёт, будто по воздуху летит.

Вмиг домчались до картофельного поля.

- А теперь слезай, - говорит Жужелица. - Не с моими ногами по картофельным грядкам прыгать. Другого коня бери.

Пришлось слезть. Расстроился Муравьишка.

Картофельная ботва для Муравьишки - лес густой. Тут и со здоровыми ногами - целый день бежать. А солнце уж низко. Вдруг слышит Муравьишка, пищит кто-то:

- А ну, Муравей, полезай ко мне на спину, поскокаем.

Обернулся Муравьишка - стоит рядом Жучок-Блошачок, чуть от земли видно.

- Да ты маленький! Тебе меня не поднять.

- А ты-то большой! Лезь, говорю.

Кое-как уместился Муравей на спине у Блошака. Только-только ножки поставил.

- Влез?

- Ну влез.

- А влез, так держись.

Блошачок подобрал под себя толстые задние ножки, - а они у него, как пружинки складные, - да щёлк! - распрямил их. Глядь, уж он на грядке сидит. Щёлк! - на другой. Щёлк! - на третьей.

Так весь огород и отщёлкал до самого забора.

Муравьишка спрашивает:

- А через забор можешь?

- Через забор не могу: высок очень. Ты Кузнечика попроси: он может.

*Взрослый:*

- Как попросил Муравьишка у Кузнечика? Что он ему сказал? (Ответы ребенка.)

- Кузнечик, Кузнечик, снеси меня домой! У меня ножки болят.

- Садись на загривок, - сказал Кузнечик.

Сел Муравьишка Кузнечику на загривок.

Кузнечик сложил свои длинные задние ноги пополам, потом разом выпрямил их и подскочил высоко в воздух, как Блошачок. Но тут с треском развернулись у него за спиной крылья, перенесли Кузнечика через забор и тихонько опустили на землю.

- Стоп! - сказал Кузнечик. - Приехали.

Муравьишка глядит вперёд, а там река: год по ней плыви - не переплывёшь.

А солнце ещё ниже. Кузнечик говорит:

- Через реку и мне не перескочить. Очень уж широкая. Стой-ка, я Водомерку кликну: будет тебе перевозчик.

Затрепал по-своему, глядь - бежит по воде лодочка на ножках.

Подбежала. Нет, не лодочка, а Водомерка-Клоп.

Обрадовался Муравьишка и говорит... (Что он сказал Водомерке?)

- Водомер, Водомер, снеси меня домой! У меня ножки болят.

- Ладно, садись, перевезу.

Сел Муравьишка. Водомер подпрыгнул и зашагал по воде, как посуху. А солнце уж совсем низко.

- Миленький, шибче! - просит Муравьишка. - Меня домой не пустят.

- Можно и пошибче, - говорит Водомер.

Да как припустит! Оттолкнётся, оттолкнётся ножками и катит-скользит по воде, как по льду. Живо на том берегу очутился.

- А по земле не можешь? - спрашивает Муравьишка.

- По земле мне трудно, ноги не скользят. Да и гляди-ка: впереди-то лес. Ищи себе другого коня.

Посмотрел Муравьишка вперёд и видит: стоит над рекой лес высокий, до самого неба. И солнце за ним уже скрылось. Нет, не попасть Муравьишке домой!

- Гляди, - говорит Водомер, - вот тебе и конь ползёт.

Видит Муравьишка: ползёт мимо Майский Хрущ - тяжёлый жук, неуклюжий жук. Разве на таком коне далеко ускачешь? Всё-таки послушался Водомера. Подбежал к нему и говорит... *(Что он ему говорит?)*

- А как ты здесь оказался? *(Ответы ребенка.)*

- А ты где живёшь? *(Ответы ребенка.)*

- В муравейнике за лесом.

- Далеконько... Ну что с тобой делать? Садись, довезу.

Полез Муравьишка по жёсткому жучьему боку.

- Сел, что ли?

- Сел.

- А куда сел?

- На спину.

- Эх, глупый! Полезай на голову.

Влез Муравьишка Жуку на голову. И хорошо, что не остался на спине: разломил Жук спину надвое, два жёстких крыла приподнял. Крылья у Жука, точно два перевёрнутых корыта, а из-под них другие крылышки лезут, разворачиваются: тоненькие, прозрачные, шире и длиннее верхних.

Стал Жук пыхтеть, надуваться: «Уф, уф, уф!» Будто мотор заводит.

- Дяденька, - просит Муравьишка, - поскорей! Миленький, поживей!

Не отвечает Жук, только пыхтит: «Уф, уф, уф!»

Вдруг затрепетали тонкие крылышки, заработали: «Жжж! Тук-тук-тук!...» - поднялся Хрущ на воздух. Как пробку, выкинуло его ветром вверх - выше леса.

Муравьишка видит: солнышко уже краем землю зацепило.

Как помчал Хрущ - у Муравьишки даже дух захватило.

«Жжж! Тук-тук-тук!» - несётся Жук, буравит воздух, как пуля.

Мелькнул под ним лес - и пропал.

А вот и берёза знакомая, и муравейник под ней.

Над самой вершиной берёзы выключил Жук мотор и - шлёп! - сел на сук. Поблагодарил Муравьишка Жука.

Посмотрел вниз, а там, в муравейнике, муравьи хлопчут, спешат, входы-выходы закрывают. Побежал Муравьишка, что есть мочи.

Все закрыли - один, последний, вход остался. Муравьишка в него кувырк - и домой!

Тут и солнышко зашло.

### Стенограмма сочинения сказки с ребенком

(Артем, 6 лет)

В.: Артем, какую мы читали в прошлый раз сказку?

А.: «Как муравьишка домой добирался».

В.: Что же случилось в этой сказке? Что произошло с муравьишкой? Как он справился с ситуацией?

Артем: рассказывает сюжетную канву сказки, эмоционально жестикулируя руками.

В.: Вот какой наш муравьишка! Кстати, а как его зовут?

А.: Степка.

В.: Артем, как ты думаешь, Степка продолжает спокойно жить в своем муравейнике или он непоседа и с ним приключаются разные интересные истории?

А.: Непоседа.

В.: Давай придумаем историю о том, как сейчас поживает наш Степка, что с ним происходит.

А.: Давай.

В.: А можно еще сразу и нарисовать. (Предлагает лист бумаги и цветные карандаши).

А.: Да. (Берет бумагу и карандаши. Начинает рисовать облака.)

В.: Что это?

А.: Облака.

В.: А где же наш муравьишка?

А.: Вот здесь, он живет на облаках. (Рисует муравья.)

В.: А он один тут живет?

А.: Нет, с друзьями. (Рисует еще двоих муравьев.) Они любят путешествовать, кататься на облаках.

В.: А на земле они совсем не бывают?

А.: Нет, бывают, когда им захочется. (Спускает одного муравьишку вниз листа, рисует траву.) А на земле им тоже нравится.

В.: Артем, а муравьишки живут дружно, не ссорятся?

А.: Нет, у них все нормально.

А.: Ой-ой-ой! (Тело Артема напряглось, на лице выражение испуга.)

В.: Что случилось? Что произошло?

А.: Гусеница! Гусеница!

В.: Какая гусеница?

А.: Жирная, толстая.

В.: Где она?

А.: Вот тут. (Показывает в нижний угол листа.)

В.: Нарисуй ее.

Артем берет черный карандаш и рисует круги, из которых состоит гусеница. Круги вырастают все больше, и гусеница поднимается до неба. Рисование сопровождается репликами «А-а-а! Спасайся, кто может! Это монстр! Монстр идет!» (Сильно нажимает на карандаш, на щеках появился румянец.)

В.: Что же теперь будет?

А.: Эта гусеница все пожирает. А-а-а!

В.: Что же делать?

А.: Надо, надо действовать сообща. (Собирает всех муравьишек в кучу.) У них есть оружие! А-а-а! Быстрее его доставать! (Рисует разные виды оружия.)

В.: Что они хотят сделать?

А.: Убить, убить эту гусеницу.

В.: Зачем они хотят убить гусеницу?

А.: Чтобы она их не доставала.

В.: Как это?

А.: Чтобы они жили спокойно, она все время надоедает им. (Эмоционально жестикулирует руками, на лице выражение негодования.)

В.: Может быть, можно придумать что-нибудь другое? Пусть муравьишки подумают?

А.: Не-е-ет, они уже все делали. Ничего не помогает. Она все жрет и жрет. (Сжимает и разжимает кисти рук.)

В.: Что же это за беда такая? Ничего нельзя поделать с этой гусеницей, и муравьишкам житья нет.

А.: Да. (Лицо становится спокойным, тело расслабленным, взгляд на рисунке.)

В.: Ты думаешь, она это назло делает, чтобы досадить муравьишкам?

А.: (Задумчиво) Да. (Взгляд на рисунке.)

В.: А, может, здесь дело в чем-то другом? Что же она все жрет и жрет?

Артем задумался, молчит. Посмотрел на воспитателя, снова на рисунок. Всплеснул руками: «Я понял. Она же просто хочет есть!»

В.: Да ты что?!



А.: Да.

В.: И, правда, смотри, какая она большая. Как же мы не догадались! Ведь она просто голодная!

А.: (Грустно) Да, и хочет есть.

В.: Так, значит, она не нарочно все делала? Не для того чтобы досадить муравьишкам?! И ей самой было плохо!

А.: (Задумчиво) Да.

В.: Что же можно сделать? Как муравьишки могут ей помочь?

А.: (Оживляется.) Надо найти для нее волшебный луг. Вжи-и-и. (Поднимает линией муравьишку на облако.) Где-то я видал такой. Вон, вон этот луг.

В.: Что это за луг?

А.: На нем трава все время. Если она ее съест, то она снова вырастет.

В.: Как здорово! Надо скорее сообщить ей об этом!

А.: Да. Эй, иди сюда, тут травы много! (Немного помолчав) Тут тебе будет лучше.

В.: Как хорошо, что все хорошо закончилось.

А.: Да. (Облегченный выдох.)

В.: А что же стало с муравьишками?

А.: Ничего, они спокойно поживали.

В.: И гусеница их больше не «доставала»?

А.: Нет.

В.: А они посещали ее? Ходили к ней в гости?

А.: Иногда, посмотреть, все ли у нее в порядке и не кончилась ли у нее трава.

В.: Замечательно! Посмотри, какая у нас сказка получилась. (Обращает внимание ребенка на рисунок.) Тебе нравится?

А.: Да. (Довольным тоном, с улыбкой.)