

**Государственное бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся
в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-
педагогической реабилитации и коррекции»**

ПРИНЯТО:

Решение педагогического совета
ГБОУ «Психологический центр»
г. Михайловска
Протокол № 1
«02» сентября 2019 г.

УТВЕРЖДАЮ:

Директор
ГБОУ «Психологический центр»
г. Михайловска

Е.Н. Корюкина
«02» сентября 2019 г.



**Коррекционно-развивающая программа психолого-педагогической направленности для
детей младшего школьного возраста с нарушениями в развитии
«ЦВЕТИК-СЕМИЦВETИК»
(дополнительная образовательная программа)**

Составители и ведущие:

педагог-психолог Тупица Л.П.,
педагог-психолог Шумская Н.Г.

г. Михайловск, 2019 год

I. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1. Актуальность программы

Программа разработана с учетом требований современных специальной психологии и педагогики, ориентированных на личность и провозглашающих гуманизм как главный принцип воспитания. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии является одним из важных звеньев в системе их реабилитации. Зачастую методологические и теоретические проблемы психологической помощи разработаны далеко недостаточно.

Дети с подобными нарушениями испытывают недостаток в социально-развивающей среде, поскольку их сложности препятствуют свободному взаимодействию и общению, а пространств, в которых могли бы развиваться их социальные навыки? очень мало. В рамках данной программы детям предоставляется возможность в соответствии с их особенностями и в комфортных социально-психологических условиях развить свои адаптивные способности, социальную и личностную компетентность и, в целом, быть более интегрированными в эмоционально-личностном плане.

2. Научная обоснованность

В настоящее время существует значительное количество клинико-психологических и психологических концепций раннего детского аутизма.

Особый интерес представляет концепция, возникшая в русле психоаналитической теории. М. Малер и Б. Беттельхейм рассматривали аутизм как результат раннего психогенного воздействия, обусловленного безразличным, холодным отношением со стороны матери [Mahler, 1972; Беттельхейм, 2004]. Специфическое нарушение родительно-детских отношений, по мнению авторов этой концепции, приводит к патологическому развитию личности.

Однако результаты многочисленных исследований больных аутизмом указывают на органические и генетические факторы, влияющие на формирование раннего детского аутизма и аутистических тенденций у ребенка. Более того, изучение особенностей взаимодействия матерей с детьми, страдающими аутизмом, позволило опровергнуть утверждение о том, что личностные особенности матерей и их негативное отношение к ребенку выступают причиной развития болезни [Kanner, 1943; Каган, 1981; Никольская и др., 1990; Печникова, 1997].

Другие концепции РДА делают акцент на аффективных расстройствах. Отечественными и зарубежными исследователями подчеркивается ведущая роль эмоциональной недостаточности в структуре психического дефекта у детей с аутизмом [Башина, 1977; Каган, 1981; и др.]. Авторы отмечают у них повышенную сензитивность, качественное своеобразие и задержку развития эмоциональной сферы. Л. Десперт в своих исследованиях отмечает, что у детей с ранним детским аутизмом наблюдаются трудности понимания эмоций окружающих, недостаток интуиции [Despert, 1971].

Определяющая роль эмоциональных нарушений в формировании аутизма подчеркивается и в теории Р. П. Хобсона [Hobson, 1986, 1989]. Автор рассматривает аутизм преимущественно как аффективное расстройство с нарушением межличностных отношений. По его мнению, для аутизма типично врожденное отсутствие способности воспринимать аффективную экспрессию других и отвечать на нее. В процессе экспериментальных исследований было выявлено, что дети с аутизмом испытывают существенные трудности в оценке эмоционального выражения лиц. В связи с такими затруднениями ребенок с аутизмом не получает необходимого социального опыта. С другой стороны, аффективные нарушения, наблюдаемые у детей с аутизмом, приводят к неполноценности когнитивных структур, необходимых для нормального общения. Однако, подчеркивая роль эмоциональных расстройств при аутизме и объясняя ими основные проблемы, возникающие у этих детей, исследователь подчеркивает и первичность специфического когнитивного дефицита, что проявляется у детей с аутизмом в особенностях восприятия и переработки информации, а именно в трудностях синтеза воспринимаемых элементов.

Коммуникативные проблемы у детей с аутизмом некоторые специалисты объясняют нарушением способности имитации лицевой экспрессии [Meltyff, Gornik, 1993]. Как показали

экспериментальные исследования, здоровые новорожденные обладают способностью имитировать видимую мимическую экспрессию, что указывает на наличие у младенца врожденной супрамодалной схемы тела, объединяющей зрительную и проприоцептивную информацию. Имитируя аффективную экспрессию взрослого, ребенок начинает испытывать те же эмоции. Так возникает «эмоциональное заражение», позволяющее ребенку идентифицировать взрослого как «нечто похожее на него самого». Авторы полагают, что при аутизме эта врожденная система имитации повреждена, что и приводит к нарушению взаимодействия с миром.

Другие теории связывают причины аутизма с первичным когнитивным дефицитом.

Одной из наиболее известных концепций является теория У. Фрит, построенная на результатах наблюдений экспериментальных исследований [Frith, 1992]. Автор предположила, что аутизм характеризуется специфическим дисбалансом в интеграции информации. По ее мнению, нормальный процесс переработки информации заключается в тенденции сводить разрозненную информацию в единую картину, связанную общим контекстом или «центральной связью» («central coherence»). У. Фрит считает, что при аутизме нарушается именно это универсальное свойство процесса переработки информации человеком. В то время как нормальные субъекты интерпретируют информацию, исходя из контекста, в котором предъявлены стимулы, больные аутизмом свободны от такого «контекстуального принуждения».

Вариативность аутистических синдромов в детском возрасте от легких до тяжелых форм создает особые трудности в клинично-психологическом подходе к данной проблеме. Наблюдаемые при аутизме сложные сочетания общего психического недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций приводят к существенному искажению психического развития ребенка. Все это препятствует как психологической диагностике, так и психокоррекционной работе с аутичными детьми.

Обобщая данные исследований можно выделить следующие основные радикалы с точки зрения психологических особенностей развития.

- ослабление либо полное отсутствие каких-либо контактов с окружающей средой;
- отсутствие ясных интересов и адекватных эмоциональных реакций, целенаправленной деятельности;
- неспособность к самостоятельному психическому напряжению;
- своеобразное развитие речи, которое проявляется в отсутствии ее прямого социального назначения, информативной роли и в наличии эхололий и персевераций;
- своеобразие движений, когда «отдельные движения часто легки и ловки, но формул движения, двигательных навыков очень мало, из-за чего дети эти обычно беспомощны, долго не научаются одеваться, нуждаются в обслуживании».

Исследователи выделяют три основные дефицитарные сферы у детей с аутизмом, а именно:

- 1) коммуникативная сфера;
- 2) эмоциональная сфера;
- 3) сфера социальных отношений.

Начало теоретической разработки проблем личности умственно отсталых детей и их эмоционально-волевой сферы в дефектологии связано с именем Л.С. Выготского. Выдвинув положение о межфункциональных связях и системном строении психики человека, он высказал мысль о теснейшей взаимосвязи и внутреннем единстве его интеллектуальной и эмоциональной сфер. Именно переживания ребенка, его отношение к среде рассматривались Л.С. Выготским как важное звено социальной ситуации развития, включающей в себя влияние разнообразных внешних и внутренних условий.

Исследования А.С. Белкина, Л.С. Выготского, С.Д. Забрамной, Л.В. Занкова, Н.Л. Коломинского, Ж.И. Намазбаевой, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф и других посвящены изучению эмоционального развития учащихся с нарушением интеллекта.

При анализе работ Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, С.Д.Забрамной, Ж.И.Намазбаевой, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, Ж.И. Шиф и других специалистов можно констатировать, что в жизни умственно отсталого школьника значение эмоций особенно велико. Одним из факторов, искажающих процесс социальной адаптации таких учащихся, является недостаточная активизация эмоционального фактора.

Было выявлено наличие у умственно отсталых школьников своеобразных черт развития эмоциональной сферы. Именно в младшем школьном возрасте ребенок осваивает высшие формы экспрессии, что служит основой для потенциального развития познавательной сферы и личностных особенностей.

Эмоциональная сфера умственно отсталых младших школьников принимает важное участие в процессе познания и накопления опыта учащихся данной категории.

Как показывают исследования О.К. Агавеляна, Г.М. Бреслава, Е.Е.Дмитриевой, С.Д. Забрамной, Т.З. Стерниной, У.В. Ульенковой, О.Е.Шаповаловой и других специалистов для эмоционального портрета младших школьников с нарушением интеллекта характерны слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, неадекватность эмоциональных проявлений, снижение эмоциональной активности (не всегда испытывают яркие интенсивные положительные переживания). Наблюдаются болезненные проявления чувств (дисфория, апатия, эйфория), неадекватные формы эмоционального реагирования на изменение ситуации (от пассивности и равнодушия до агрессии и враждебности), повышенная склонность к возникновению аффективных реакций, имеются трудности в распознавании эмоциональных состояний других людей.

Данные качества затрудняют процесс социальной адаптации умственно отсталых школьников, а также оказывают влияние на качество коррекционно-образовательного процесса. Это подчеркивает необходимость целесообразного своевременного коррекционного воздействия на эмоциональное развитие умственно отсталых младших школьников.

Мы рассматриваем коррекционно-психологическую помощь детям с нарушениями в развитии как систему психолого-реабилитационных воздействий, направленных на повышение социальной активности, развитие самостоятельности, укрепление социальной позиции личности ребенка с нарушением в развитии, что способствует гармонизации развития ребенка и профилактике развития вторичного дефекта.

Среди методов в современной практике психологической помощи детям с особенностями в развитии используется психоаналитический и психодинамический подходы. При этом успешно используются методы игротерапии (директивная и недирективная).

Адаптационные задачи первого уровня решаются в условиях индивидуальной работы в рамках метода игровой психокоррекции. Отсутствие жесткой структуры в свободной игре позволяет ребенку в привычном ему темпе осваивать среду, установить комфортную дистанцию с объектами и предметами, решиться на контакт. Вместе с тем условия сеттинга и игровой среды позволяют ребенку столкнуться с дискомфортом (начало и окончание занятия, изменения привычного порядка, новые игрушки ит.п.), в итоге появляются и фиксируются результаты аффективных стереотипов контакта с окружающим как положительные так и отрицательные. Процесс аффективной ориентировки происходит в активном проецировании внутренних переживаний вовне, что позволяет превращать исходно нейтральные внешние впечатления в качественно значимые. Ребенок становится более контактным и более способным справляться с тревогой по поводу контакта со средой.

Приблизительно на этом этапе, по нашему мнению, ребенка возможно включать в групповое взаимодействие. Участие в группе предоставляет более широкие условия для решения адаптационных задач аффективной регуляции поведения.

Групповая форма игровой психологической коррекции включает в себя целенаправленное использование всей совокупности взаимодействий и взаимоотношений между участниками группы в коррекционных целях и способствует развитию коммуникативных навыков и навыков межличностного взаимодействия. В игре ребенок не только получает удовольствие и реализует свои развивающие потребности, но учиться

следовать правилам и ориентироваться на других, и, как следствие, создаются условия для тренировки навыков аффективно-волевой саморегуляции и социальной перцепции.

3. Направленность и уровень программы

Цель программы – коррекция и развитие личностной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, испытывающих трудности в общении и социальной адаптации вследствие выраженных нарушений в развитии.

Задачи:

1. Создание эмоционально-комфортной и развивающей среды;
2. Создание условий для развития навыков вербальной и невербальной коммуникации;
3. Коррекция и развитие эмоционально-аффективной и регуляторно-волевой сфер;
4. Формирование и развитие навыков межличностного взаимодействия;
5. Развитие способности к самостоятельности и самоорганизации;
6. Формирование готовности и способности к совместной деятельности;
7. Создание условий для развития личностной интеграции;
8. Расширение представлений родителей об особенностях и эффективных способах взаимодействия с детьми, испытывающих трудности в общении и социальной адаптации вследствие нарушений в развитии.

Адресат: дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями в развитии, испытывающие трудности в общении и социальной адаптации вследствие выраженной психоречевой и личностной незрелости.

4. Показания и противопоказания к применению

Программа рекомендована детям от 6 до 13 лет, испытывающие трудности в общении и социальной адаптации вследствие психоречевой и личностной незрелости.

Противопоказанием для приема в группу является наличие грубых нарушений в развитии (тяжёлая умственная отсталость, тяжёлые формы РАС, тяжёлые нарушения зрения (слепота), тяжёлые нарушения слуха (глухота, тугоухость), нарушения опорно-двигательного аппарата, безопасное поведение ребёнка в отношении себя и других).

Рекомендуется включать в группу не более 2 детей с выраженными расстройствами аутистического спектра и не более 1 ребенка с выраженным СДВГ.

Количество детей в группе от 4 до 6 человек. Изменение состава детей возможно при условии включения волонтера в групповой процесс.

5. Содержание в общем объеме

Программа рассчитана на 72 ч. коррекционно–развивающих занятий. Программа предусматривает обязательные индивидуальные консультации родителей – один раз в месяц. По запросу родителей и специалистов, количество консультаций родителей может быть увеличено. 72 коррекционно-развивающих часа каждого года рассчитаны на 36 учебных недель.

Начало занятий: вторая неделя сентября.

Окончание занятий: последняя неделя мая.

Занятия проводятся 2 раза в неделю по 40 минут каждое (согласно СанПиН 2.4.4.3172-14).

7. Условия реализации

Реализация программы осуществляется в несколько этапов:

1. Организационно-диагностический этап:
 - проведение предварительных собеседований с родителями;
 - первичная индивидуальная диагностика ребенка с целью оценки показаний к участию в группе;
 - заключение контракта о взаимных обязательствах с родителями.
2. Коррекционный этап:
 - проведение коррекционно-развивающих занятий;

- индивидуальные консультации с родителями;
3. Аналитический этап (оценка результативности программы):
- диагностика динамики изменений у детей;
 - итоговые собеседования с родителями;
 - анкетирование родителей по итогам реализации программы.

Дополнительные условия реализации программы:

- 1) Наличие просторного помещения, оборудованного для работы с детьми: сухим бассейном, мягким модулем, ковровым покрытием, стульями и столами для продуктивной деятельности, развивающими играми и игрушками, MP3-проигрывателем и музыкальными дисками.
- 2) Группа предполагает включение 4-6 детей при наличии 2-х ведущих.
- 3) Родители каждого ребенка приглашаются на ежемесячные консультации со специалистами группы.

8. Способы взаимодействия специалистов

Для обеспечения стабильности реализации программы и способности уделить необходимое количество внимания детям, учитывая их особенности, занятия проводятся двумя специалистами одного профиля – педагогами-психологами, без четкого разделения ролей.

При возникновении необходимости индивидуальной работы с ребенком иных специалистов (логопеда, психиатра и др.), выявленной в результате наблюдения за ним в ходе занятий, рекомендовать родителям обращение к ним.

II. Тематический план занятий:

Структура занятия:

1. Ритуал приветствия.
2. Свободная игра/игры с правилами/продуктивная деятельность/сюжетно-ролевые игры.
3. Ритуал прощания с элементами релаксации.

Методы¹

1. Игры различной направленности (игры с правилами, настольные, свободная игра, сюжетно-ролевые игры).
2. Продуктивная деятельность.
3. Наблюдение.
4. Беседа.

Форма работы – групповая.

III. Методы и средства оценки результативности программы

Набор в группу и выпуск из неё осуществляется по результатам индивидуальных психодиагностических обследований.

В начале и в конце учебного года осуществляется психодиагностическое обследование каждого ребёнка (октябрь-май). Сравнительный анализ результатов срезовых обследований будет выступать критерием оценки результативности.

Диагностический этап

Набор в группу и выпуск из неё осуществляется по результатам психодиагностического обследования каждого ребёнка. Сравнительный анализ результатов срезовых обследований будет выступать критерием оценки результативности.

Диагностика проводится во время занятий в два этапа: в начале учебного года (октябрь), в конце учебного года (май). Карта динамического наблюдения приведена в Приложении 1.

¹ Упражнения представлены в приложении 2

IV. Основные требования

к состоянию психофизиологического, психического и психологического здоровья, динамика показателей его развития (уровень сформированности функций, навыков и ключевых социальных компетенций, социальной адаптации, успешной интеграции в социум) как результату реализации программы

По итогам реализации данной программы у детей должна прослеживаться положительная динамика по основным диагностическим показателям: навыки эффективной коммуникации, навыки социальной перцепции, навыки межличностного взаимодействия, личностная интеграция.

VI. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ,

использованной при разработке программы и рекомендованной к использованию

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. – 23 с.
2. Браун, Дж. Теория и практика семейной психотерапии/ Дж. Браун, Д. Кристенсен. - Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. Двигательное развитие вашего ребенка: Пособие для родителей / Сост. Поле Е.В.; Лит.ред. Гринина А.П. – М., 2003. – 28 с. – (Центр ранней помощи «Даунсайд Ап»).
4. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучение умственно отсталых дошкольников/ А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Педагогика, 1991. - 191с.
5. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок / Р.Ф. Майрамян. – М., 1976.
6. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом/ И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007-287с.
7. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии/ И.И. Мамайчук. - СПб.: Речь, 2003. 400с.
8. Никольская О.С., Аутичный ребенок: Пути помощи/ Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 1997. 342с.
9. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья.Том1. -ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999-304С.

Литература для родителей:

1. Грэндин Т. ВейсТ.Е.Ранний детский аутизм // Как помочь ребенку: опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл общинах. — М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992.
2. Грэндин Т., Скариано М.М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма — М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
3. Егорова Е.Человек дождя не вырастет в России // “Московский комсомолец”. — 13.10.1998.
4. ЯнушкоЕ. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М., 2001 г.
5. ЙоханссонИ.Особое детство— М.: Центр лечебной педагогики, 2001.
6. Морозов С.А., Морозова Т.И. Мир за стеклянной стеной // Материнство. – № 10(13).
7. Осорина М.В. Секретный мир детей — СПб: Питер, 1999.
8. Фромм А. Азбука для родителей. - СПб., 1991.
9. Этюды абилитационной педагогики: из опыта работы «Школы Бороздина»— Новосибирск, 2000.
10. Э. Джин Айрис Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития, М.: Теревинф, 2013 – 267 с.
11. Е.Д. Худенко, Т.Д. Шоркина, Г.А. Каданцева Развивающие игры и упражнения для развития и коррекции эмоциональной регуляции поведения у «особого ребенка» (пособие для родителей) – М.:2009- 124с.

Карта динамического наблюдения
(в баллах от 1 до 5)

Сведения о ребенке (фамилия, имя, дата рождения)		Результат в баллах на начало года					Результат в баллах на конец года				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Навыки эффективной коммуникации	Способность использовать речевые формы для обмена информацией с участниками и ведущими группы										
	Способность использовать речевые формы (вербальные и невербальные) для передачи собственных чувств и переживаний										
	Способность понимать сообщения партнёра по общению										
	Способность понимать сообщения ведущих										
Навыки социальной перцепции	Способность к рефлексии собственных чувств, переживаний и мыслей										
	Способность к сопереживанию (понимание, идентификация и выражение) по отношению к детям - участникам группы										
	Способность к сопереживанию (понимание, идентификация и выражение) по отношению к ведущим										
	Способность понимать интересы детей-партнёров по общению и взаимодействию										
	Способность строить взаимодействие с участниками группы исходя из собственных интересов (способность сказать «нет» или продемонстрировать своё желание и т.п.)										
Навыки межличностного взаимодействия	Проявляет внимание к партнеру (смотрит, слушает, старается понять обращенную к нему речь)										
	Способность вступать в контакт с ведущими										
	Способность вступать в контакт с детьми										
	Ожидание ответа после обращения										
	Способность отвечать на обращение										
	Способность поддерживать коммуникацию (вербально/невербально) по поводу происходящего в данный момент										
	Способность поддерживать коммуникацию (вербально/невербально) по поводу того, что сейчас отсутствует в непосредственном окружении										
	Про способность к различным видам игровой деятельности										
	Способность к коллективному взаимодействию (в играх и прочее)										
	Способность понимать и принимать правила и нормы группового взаимодействия										
Способность следовать установленным правилам в											

Задача «кошки» – догнать «мышку» (то есть дотронуться до нее рукой). При этом «мышка» и «кошка» могут бегать внутри круга и снаружи.

Стоящие в кругу сочувствуют «мышке» и, чем могут, помогают ей. Например: пропустив через «ворота» «мышку» в круг, они могут закрыть их для «кошки». Или, если «мышка» выбегает из «дома», «кошку» можно там запереть, то есть опустить руки, закрыв все «ворота».

Игра эта не проста, особенно для «кошки». Пусть «кошка» проявит и умение бегать, и свою хитрость, и сноровку.

Когда «кошка» поймает «мышку», из числа играющих выбирается новая пара.

«У медведя во бору»

На площадке чертят две линии на расстоянии 6–8 метров одна от другой.

За одной линией стоит водящий – «медведь», за другой «дом», в котором живут дети.

Дети выходят из «дома» в «лес» собирать грибы и ягоды.

Они подходят к медвежьей берлоге со словами:

У медведя во бору

Грибы, ягоды беру.

А медведь не спит,

Все на нас глядит.

На последних словах «медведь» выскакивает из «берлоги» и старается осалить убегающих в свой дом детей.

Осаленный «медведем» игрок становится «медведем».

«Прятки»

Эта игра вам наверняка знакома, у нее, однако, много различных вариантов.

Основные правила таковы: один человек водит, а другие – прячутся.

Водящий должен отыскать всех игроков и осалить их до того, как они успеют спрятаться «дома».

Водящий, выбранный с помощью считалки, становится в условленном месте с закрытыми глазами. Это место называется «кон».

Пока водящий громко считает до 20–30, все играющие прячутся на определенной территории.

После окончания счета водящий открывает глаза и отправляется на поиски спрятавшихся.

Если он увидит кого-то из укрывшихся игроков, он громко называет его имя и бежит на кон. В знак того, что игрок найден, надо постучать на кону о стенку или дерево.

Если найденный игрок добежит до кона и постучит там раньше водящего, то он не считается пойманным. Он отходит в сторону и ждет окончания игры.

Водящий должен «застукать» как можно больше спрятавшихся игроков.

В следующий раз водящим становится тот игрок, который был найден и «застукан» последним (или, по решению играющих, – первым).

Каждый раз, когда водящий далеко отходит от кона, спрятавшиеся игроки могут незаметно подкрасться к кону и постучать. В этом случае они не будут считаться обнаруженными.

«Гуси»

На площадке на расстоянии 10–15 метров проводят две линии – два «дома».

В одном находятся гуси, в другом их хозяин.

Между «домами», «под горой», живет «волк» – водящий.

«Хозяин» и «гуси» ведут между собой диалог, известный всем с раннего детства:

– Гуси, гуси!

– Га-га-га!

– Есть хотите?

– Да-да-да!

– Так летите!

– Нам нельзя. Серый волк под горой не пускает нас домой!

После этих слов «гуси» стараются перебежать к «хозяину», а «волк» их ловит.

Пойманный игрок становится «волком».

«Медведь»

Как под елкой снег, снег,
И на елке снег, снег,
И под горкой снег, снег,
И на горке снег, снег,
А под снегом спит медведь
-Тише, тише, не шуметь!

Ход игры: дети стоят по кругу. Выбирается медведь, он садится в середину круга, закрывает глаза.

На 1 и 3 строчки дети идут в круг, на 2 и 4 - из круга, на 5 строчку дети осторожно подходят к медведю, 6-ю строчку произносит один ребенок по указанию воспитателя. Медведь должен узнать по голосу кто сказал.

«Воздушный шар»

Раздувайся наш шар,
раздувайся большой,
оставайся такой,
да не лопайся!

Ход игры: дети образуют тесный круг, держатся за руки, небольшими шагами отходят назад, расширяя круг, По сигналу ведущего:

«шарик лопнул!» дети приседают или медленно идут к центру круга и произносят: «ш - ш - ш – ш».

Игры спортивной направленности

Используются возможности оборудования игровой комнаты:

- баскетбол;
- игры с мячами;
- игры с обручем;
- хоккей с мячом;
- боулинг;
- игра «полоса препятствий» с использованием различных сенсорных дорожек;
- игры с мешочками и мячами «Попади в цель» и др.

Ритуал прощания

Включает в себя элементы релаксации, когда дети по сигналу колокольчика собирают игрушки, садятся в круг на мягкие кресла-груши и под спокойную музыку ведется беседа о том, что происходило сегодня на занятии, что понравилось, что не понравилось, в какие игры играли, и будем ли играть на следующем занятии и т.п. Затем вновь выбираем цветочек для цветочной полянки и закрепляем его внизу под Цветиком-семицветиком.

Далее прощание в рифмованной форме:

Колокольчик звенит-
Всех он в круг собрать спешит.
Друга за руку берем-
В круг прощаться мы идем:
До-сви-да-ния!