

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ «ДЕТСКИЙ САД №21» ГОРОДА СМОЛЕНСКА

Принято на Педагогическом совете
протокол № 1 от 31.08.2023 г

УТВЕРЖДЕНО
Заведующий _____ Н.А. Романович
Приказ от 31.08.2023 г. № 151/1

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
тьюторского сопровождения группы
компенсирующей направленности
№3 «Ромашка»
МБДОУ «Детский сад №21»
на 2023 – 2024 учебный год

Разработала:
Тьютор: Ерохина Е.Л.

Город Смоленск

2023г
Документ подписан простой электронной подписью
Дата, время подписания: 20.10.2023 13:42:33
Ф.И.О. должностного лица: Романович Наталья Анатольевна
Должность: заведующий
Уникальный программный ключ: 3b2138ab-7b90-4e92-a74f-2c9d352b2aa1

СОДЕРЖАНИЕ

I. Целевой раздел

- 1.1. Пояснительная записка.
- 1.2. Цели и задачи реализации Рабочей программы
- 1.3. Принципы и подходы к формированию Рабочей программы.
- 1.4. Значимые для разработки и реализации рабочей программы характеристики, в т.ч. характеристики особенностей развития детей дошкольного возраста с ЗПР и РАС 6-7 лет
- 1.5. Планируемые результаты (целевые ориентиры) реализации рабочей программы.

II. Содержательный раздел

- 2.1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребёнка.
- 2.2. Описание форм, способов, методов и средств реализации Рабочей программы.
- 2.3. Особенности взаимодействия тьютора с семьями воспитанников.
- 2.4. Способы и направления поддержки детской инициативы

III. Организационный раздел

- 3.1. График работы на 2023 – 2024 учебный год и циклограмма работы тьютора.
- 3.2. Календарное планирование на 2023– 2024 учебный год.
- 3.3. Перспективно-тематическое планирование на 2023 – 2024 учебный год.

IV. Приложения

- 4.1. Приложение 1. Таблица сформированности основных навыков
- 4.2. Приложение 2. Дневник наблюдения тьютора

V. Литература

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Рабочая программа тьютора разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

- Федеральный закон от 29.12.2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155);
- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31.07.2020 г. № 373);
- Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования (утв. приказом Минпросвещения РФ от 25.11.2022 г. № 1022);
- СанПиН 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»;
- СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания».
- Адаптированная образовательная программа дошкольного образования МБДОУ «Детский сад №21»;
- Устав МБДОУ «Детский сад №21»;
- Нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность тьютора МБДОУ «Детский сад №21».

Рабочая программа предназначена для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья ОВЗ (РАС, ЗПР).

Программа направлена на создание условий развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья ОВЗ (РАС, ЗПР) открывающих возможности для социализации ребёнка, его всестороннего личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками в соответствующих дошкольному возрасту видах деятельности.

Срок освоения Программы составляет 1 год. Программа включает три основных раздела: целевой, содержательный и организационный.

В целевом разделе раскрываются цели и образовательные, коррекционные, оздоровительные задачи реализации Программы, представлены принципы и подходы к формированию Программы, описаны значимые для разработки и реализации программы характеристики, конкретизированы планируемые результаты освоения Программы применительно к детям с ОВЗ (РАС, ЗПР).

В содержательном разделе представлено описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития детей, дано описание форм, способов, методов и средств реализации Рабочей программы. В этом разделе отражены особенности взаимодействия тьютора с семьями воспитанников.

В организационном разделе представлены сведения о графике работы и циклограмме работы тьютора на 2023-2024 учебный год. Также в этом разделе представлено комплексно-тематическое планирование тех групп, где находятся воспитанники с ОВЗ, сопровождаемые тьютором.

1.2. Цели и задачи реализации Рабочей программы

Цель рабочей программы - создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком с ОВЗ дошкольного детства, получения качественного образования, разностороннего развития с учетом возрастных, индивидуальных

особенностей и особых образовательных потребностей, формирование предпосылок учебной деятельности.

Задачи рабочей программы:

1. Создание благоприятных условий развития детей с ОВЗ в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.
2. Формирование общей культуры личности детей с ОВЗ, развития их социальных, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности.
3. Формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей с ОВЗ.
4. Проведение педагогической диагностики развития ребенка дошкольного возраста с ОВЗ, с целью планирования работы с детьми и получения обратной связи от собственных педагогических действий.
5. Помощь в разработке и реализации АОП и ИОМ для детей с ОВЗ.
6. Оказание психолого-педагогической помощи детям в освоении содержания образования, коррекция нарушений развития детей с ОВЗ.
7. Обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи ребенка с ОВЗ, повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.3. Принципы и подходы к формированию рабочей программы

Рабочая программа построена на следующих принципах дошкольного образования, установленных ФГОС ДО:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников ДОО) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество ДОО с семьей.
7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Коррекционно-развивающая работа строится с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и заключений психолого-медико-педагогической комиссии.

Основные принципы построения программы

Принцип ранней коррекции отклонений в развитии предполагает как можно более раннее выявление проблем ребенка и организацию коррекционной работы с ним в сензитивные сроки. На наш взгляд, оптимальным является коррекционное обучение и воспитание, в младшем дошкольном возрасте, в период интенсивного морфофункционального развития мозга. Именно в этот период закладывается чувственная база познания, развивается ориентировочно-исследовательская деятельность, формируются механизмы памяти и наглядного мышления. Это период формирования коммуникативных навыков и развития речи. При более позднем начале коррекционной работы сензитивный период в какой-то мере оказывается упущенным, усложняется структура дефекта, и возможности компенсации задержки психического развития значительно снижаются.

Ребенок с ОВЗ проходит в своем развитии те же этапы, что и нормально развивающийся ребенок, поэтому необходим принцип учета закономерностей онтогенетического развития при организации коррекционной работы. Важно выявить качественное своеобразие психического развития ребенка, определить его уровень, который можно зафиксировать как стартовый, исходный. Нельзя сразу включать ребенка в интенсивную учебную деятельность, формировать у него высшие уровни мышления и речи, тогда как отсутствует полноценная база для их становления.

Принцип реализации деятельностного подхода к воспитанию и обучению детей следует рассматривать в трех аспектах:

Успехов в коррекционной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников это игра. Поэтому учить и воспитывать детей следует, играя с ними. Особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры.

Принцип коммуникативной направленности обучения и воспитания означает необходимость специального внимания к развитию речи как основного средства коммуникации, а также целенаправленного формирования навыков общения с взрослыми и со сверстниками.

Комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса позволяет систематизировать подачу материала, в соответствии с комплексно-тематическим планированием ДОУ, что упрощает процесс усвоения образовательной программы детьми.

Обучение и воспитание детей осуществляется с позиций индивидуально дифференцированного подхода. Следовательно, с одной стороны необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности каждого ребенка, с другой — особенности группы в целом.

При организации коррекционной работы с детьми также следует учитывать взаимосвязь сенсорного, умственного и речевого развития, а также соответствие критериям полноты, необходимости и достаточности (позволяет решать поставленные цели и задачи с учетом реальных возможностей детей с ОВЗ, обеспечивая равные стартовые возможности перед поступлением в школу).

1.4. Значимые характеристики и особенности развития детей с ОВЗ (РАС, ЗПР).

При разработке рабочей программы учитывались следующие значимые характеристики: географическое месторасположение; социокультурная среда; контингент воспитанников; характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста с ЗПР и РАС

Особенности развития детей с ЗПР

Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедление темпа реализации закодированных в генотипе возможностей.

Это понятие употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС).

У рассматриваемой категории детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи. Они не являются умственно отсталыми.

У большинства детей с ЗПР наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостатки мотивации и целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, сниженной работоспособности, энцефалопатических расстройств. В одних случаях у детей страдает работоспособность, в других - произвольность в организации и регуляции деятельности, в-третьих - мотивационный компонент деятельности. У детей с ЗПР часто наблюдаются инфантильные черты личности и социального поведения.

Патогенетической основой ЗПР является перенесенное органическое поражение центральной нервной системы, ее резидуально-органическая недостаточность или функциональная незрелость. У таких детей замедлен процесс функционального объединения различных структур мозга, своевременно не формируется их специализированное участие в реализации процессов восприятия, памяти, речи, мышления.

Неблагоприятные условия жизни и воспитания детей с недостаточностью ЦНС приводят к еще большему отставанию в развитии. Особое негативное влияние на развитие ребенка может оказывать ранняя социальная депривация.

Многообразие проявлений ЗПР обусловлено тем, что локализация, глубина, степень повреждений и незрелости структур мозга могут быть различными. Развитие ребенка с ЗПР проходит на фоне сочетания дефицитарных функций и/или функционально незрелых с сохранными.

Особенностью рассматриваемого нарушения развития является неравномерность (мозаичность) нарушений ЦНС. Это приводит к парциальной недостаточности различных психических функций, а вторичные наслоения, чаще всего связанные с социальной ситуацией развития, еще более усиливают внутригрупповые различия.

Классификация вариантов ЗПР

В соответствии с классификацией К.С. Лебединской традиционно различают четыре основных варианта ЗПР.

Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). В данном варианте на первый план в структуре дефекта выступают черты эмоционально-личностной незрелости. Инфантильность психики часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Снижена мотивация в интеллектуальной деятельности, отмечается недостаточность произвольной регуляции поведения и деятельности.

Задержка психического развития соматогенного генеза у детей с хроническими соматическими заболеваниями. Детей характеризуют явления стойкой физической и психической астении. Наиболее выраженным симптомом является повышенная утомляемость и истощаемость, низкая работоспособность.

Задержка психического развития психогенного генеза. Вследствие раннего органического поражения ЦНС, особенно при длительном воздействии психотравмирующих факторов, могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере ребенка. Это приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, и даже к патологическому развитию личности. На первый план выступают нарушения в эмоционально-волевой сфере, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции. Дети не способны к длительным интеллектуальным усилиям, страдает поведенческая сфера.

Задержка церебрально-органического генеза. Этот вариант ЗПР, характеризующийся первичным нарушением познавательной деятельности, является наиболее тяжелой и стойкой формой, при которой сочетаются черты незрелости и различные по степени тяжести повреждения ряда психических функций. Эта категория детей в первую очередь требует квалифицированного комплексного подхода при реализации воспитания, образования, коррекции. В зависимости от соотношения явлений эмоционально-личностной незрелости и выраженной недостаточности познавательной деятельности внутри этого варианта И.Ф. Марковской выделены две группы детей. В обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: при первом варианте развития в большей степени страдают звенья регуляции и контроля, при втором - звенья регуляции, контроля и программирования.

Этот вариант ЗПР характеризуется замедленным темпом формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних

возрастных этапах, незрелостью мыслительных процессов, недостаточностью целенаправленности интеллектуальной деятельности, ее быстрой истощаемостью, ограниченностью представлений об окружающем мире, чрезвычайно низкими уровнями общей осведомленности, социальной и коммуникативной компетентности, преобладанием игровых интересов в сочетании с низким уровнем развития игровой деятельности.

И.И. Мамайчук выделяет четыре основные группы детей с ЗПР:

1. *Дети с относительной сформированностью психических процессов, но сниженной познавательной активностью.* В этой группе наиболее часто встречаются дети с ЗПР вследствие психофизического инфантилизма и дети с соматогенной и психогенной формами ЗПР.

2. *Дети с неравномерным проявлением познавательной активности и продуктивности.* Эту группу составляют дети с легкой формой ЗПР церебрально-органического генеза, с выраженной ЗПР соматогенного происхождения и с осложненной формой психофизического инфантилизма.

3. *Дети с выраженным нарушением интеллектуальной продуктивности, но с достаточной познавательной активностью.* В эту группу входят дети с ЗПР церебрально-органического генеза, у которых наблюдается выраженная дефицитарность отдельных психических функций (памяти, внимания, гнозиса, праксиса).

4. *Дети, для которых характерно сочетание низкого уровня интеллектуальной продуктивности и слабо выраженной познавательной активности.* В эту группу входят дети с тяжелой формой ЗПР церебрально-органического генеза, обнаруживающие первичную дефицитность в развитии всех психических функций: внимания, памяти, гнозиса, праксиса и пр., а также недоразвитие ориентировочной основы деятельности, ее программирования, регуляции и контроля. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправленна, поведение импульсивно, слабо развита произвольная регуляция деятельности. Качественное своеобразие характерно для эмоционально-волевой сферы и поведения.

Таким образом, ЗПР – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой, моторной сфер. Все перечисленные особенности обуславливают низкий уровень овладения детьми с ЗПР коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой, а в дальнейшем – учебной деятельностью.

Психологические особенности детей дошкольного возраста с ЗПР

В дошкольном возрасте проявления задержки становятся более выраженными и проявляются в следующем:

- *недостаточная познавательная активность нередко в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью.* Дети с ЗПР отличаются пониженной, по сравнению с возрастной нормой, умственной работоспособностью, особенно при усложнении деятельности;

- *отставание в развитии психомоторных функций, недостатки общей и мелкой моторики, координационных способностей, чувства ритма.* Двигательные навыки и техника основных движений отстают от возрастных возможностей, страдают двигательные качества: быстрота, ловкость, точность, сила движений. Недостатки психомоторики проявляются в незрелости зрительно-слухо-моторной координации, произвольной регуляции движений, недостатках моторной памяти, пространственной организации движений;

- *недостаточность объема, обобщенности, предметности и целостности восприятия,* что негативно отражается на формировании зрительно-пространственных функций и проявляется в таких продуктивных видах деятельности, как рисование и конструирование;

- *более низкая способность*, по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста, к *приему и переработке перцептивной информации*, что наиболее характерно для детей с ЗПР церебрально-органического генеза. В воспринимаемом объекте дети выделяют гораздо меньше признаков, чем их здоровые сверстники. Многие стороны объекта, данного в непривычном ракурсе (например, в перевернутом виде), дети могут не узнать, они с трудом выделяют объект из фона. Выражены трудности при восприятии объектов через осязание: удлинняется время узнавания осязаемой фигуры, есть трудности обобщения осязательных сигналов, словесного и графического отображения предметов.

У детей с другими формами ЗПР выраженной недостаточности сенсорно-перцептивных функций не обнаруживается. Однако, в отличие от здоровых сверстников, у них наблюдаются эмоционально-волевая незрелость, снижение познавательной активности, слабость произвольной регуляции поведения, недоразвитие и качественное своеобразие игровой деятельности;

- *незрелость мыслительных операций*. Дети с ЗПР испытывают большие трудности при выделении общих, существенных признаков в группе предметов, абстрагировании от несущественных признаков, при переключении с одного основания классификации на другой, при обобщении. Незрелость мыслительных операций сказывается на продуктивности наглядно-образного мышления и трудностях формирования словесно-логического мышления. Детям трудно устанавливать причинно-следственные связи и отношения, усваивать обобщающие понятия. При нормальном темпе психического развития старшие дошкольники способны строить простые умозаключения, могут осуществлять мыслительные операции на уровне словесно-логического мышления (его конкретно-понятийных форм). Незрелость функционального состояния ЦНС (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей, отставание в формировании систем межанализаторных связей) обуславливает бедный запас конкретных знаний, затрудненность процесса обобщения знаний, скудное содержание понятий. У детей с ЗПР часто затруднен анализ и синтез ситуации. Незрелость мыслительных операций, необходимость большего, чем в норме, количества времени для приема и переработки информации, несформированность антиципирующего анализа выражается в неумении предвидеть результаты действий как своих, так и чужих, особенно если при этом задача требует выявления причинно-следственных связей и построения на этой основе программы событий;

- *задержанный темп формирования мнестической деятельности, низкая продуктивность и прочность запоминания*, особенно на уровне слухоречевой памяти, отрицательно сказывается на усвоении получаемой информации;

- отмечаются недостатки всех свойств внимания: неустойчивость, трудности концентрации и его распределения, сужение объема. Задерживается формирование такого интегративного качества, как *саморегуляция*, что негативно сказывается на успешности ребенка при освоении образовательной программы;

- *эмоциональная сфера дошкольников с ЗПР* подчиняется общим законам развития, имеющим место в раннем онтогенезе. Однако сфера социальных эмоций в условиях стихийного формирования не соответствует потенциальным возрастным возможностям;

- *незрелость эмоционально-волевой сферы и коммуникативной деятельности* отрицательно влияет на поведение и межличностное взаимодействие дошкольников с ЗПР. Дети не всегда соблюдают дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, или, наоборот, отказываются от контакта и сотрудничества. Трудно подчиняются правилам поведения в группе, редко завязывают дружеские отношения со своими сверстниками. Задерживается переход от одной формы общения к другой, более сложной. Отмечается меньшая предрасположенность этих детей к включению в свой опыт социокультурных образцов поведения, тенденция избегать обращения к сложным формам поведения. У детей с психическим инфантилизмом, психогенной и соматогенной

ЗПР наблюдаются нарушения поведения, проявляющиеся в повышенной аффектации, снижении самоконтроля, наличии патохарактерологических поведенческих реакций;

- *задержка в развитии и своеобразии игровой деятельности.* У дошкольников с ЗПР недостаточно развиты все структурные компоненты игровой деятельности: снижена игровая мотивация, с трудом формируется игровой замысел, сюжеты игр бедные, примитивные, ролевое поведение неустойчивое, возможны соскальзывания на стереотипные действия с игровым материалом. Содержательная сторона игры обеднена из-за недостаточности знаний и представлений об окружающем мире. Игра не развита как совместная деятельность, дети не умеют строить коллективную игру, почти не пользуются ролевой речью. Они реже используют предметы-заместители, почти не проявляют творчества, чаще предпочитают подвижные игры, свойственные младшему возрасту, при этом затрудняются в соблюдении правил. Отсутствие полноценной игровой деятельности затрудняет формирование внутреннего плана действий, произвольной регуляции поведения, т. е. своевременно не складываются предпосылки для перехода к более сложной - учебной деятельности;

- *недоразвитие речи носит системный характер.* Особенности речевого развития детей с ЗПР обусловлены своеобразием их познавательной деятельности и проявляются в следующем:

- отставание в овладении речью как средством общения и всеми компонентами языка;

- низкая речевая активность;

- бедность, недифференцированность словаря;

- выраженные недостатки грамматического строя речи: словообразования, словоизменения, синтаксической системы языка;

- слабость словесной регуляции действий, трудности вербализации и словесного отчета;

- задержка в развитии фразовой речи, неполноценность развернутых речевых высказываний;

- недостаточный уровень ориентировки в языковой действительности, трудности в осознании звуко-слогового строения слова, состава предложения;

- недостатки устной речи и несформированность функционального базиса письменной речи обуславливают особые проблемы при овладении грамотой;

- недостатки семантической стороны, которые проявляются в трудностях понимания значения слова, логико-грамматических конструкций, скрытого смысла текста.

Для дошкольников с ЗПР характерна неоднородность нарушенных и сохранных звеньев в структуре психической деятельности, что становится особенно заметным к концу дошкольного возраста. В отсутствие своевременной коррекционно-педагогической помощи к моменту поступления в школу дети с ЗПР не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль и саморегуляция.

Вышеперечисленные особенности познавательной деятельности, речи, эмоционально-волевой сферы обуславливают слабость функционального базиса, обеспечивающего дальнейшую учебную деятельность детей с ЗПР *в коммуникативном, регулятивном, познавательном, личностном компонентах.*

А именно на этих компонентах основано формирование универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС НОО. Важнейшей задачей является формирование этого функционального базиса для достижения целевых ориентиров дошкольного образования и формирования полноценной готовности к началу школьного обучения.

Значимые характеристики и особенности развития детей с РАС Общие представления у детей с аутизмом чаще всего крайне бедны и нуждаются в их расширении и уточнении.

У них не сформировано целостное восприятие мира. Чаще оно фрагментарно. Развитие речи и формирование коммуникативных способностей у детей с РАС имеет особую значимость в формировании основных навыков. Отсутствие речи или, в частности, коммуникативной функции речи является одной из самых сложных трудностей в работе с ребенком. Вместе с тем несформированность речевых навыков ведет к огромной пропасти в понимании ребенка окружающими, а самое главное родителями. Неумение ребенком выразить свои потребности чаще всего приводит к появлению нежелательного поведения, выполняющего функцию «потребности». Одной из наиболее актуальных проблем обучения и воспитания детей с аутизмом является крайне низкий уровень мотивации, т.е. желания учиться, выполнять требования педагогов. Ребенку комфортно «в своем мире» и для него отсутствует необходимость выходить за его пределы, для общения с окружающими, выполняя какие-либо задачи. Характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким: Первая группа. Со слов родителей, такой ребенок с раннего возраста поражает окружающих своим «внимательным взглядом, взрослым, 7 осмысленным выражением лица». Он обычно спокоен, «удобен», рано начинает реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требует, на руки не просится. Он активно ничего не требует, «очень удобен». В самом раннем возрасте отмечается специфическая чувствительность к сенсорным стимулам повышенной интенсивности. Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но и с близкими, не откликается на обращение и зов, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя и отсрочено по времени. У такого ребенка отсутствует так называемое «разделенное» со взрослым внимание. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка. При попытке взрослого вмешаться в действие или пассивно уходит от контакта или не реагирует вовсе. У детей даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п. Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности. Вторая группа. Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них — раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами. Ребенка начинает привлекать скрипение зубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п. Демонстрируют стереотипные аутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в т.ч. стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. 8 Речь эхоталличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутостимуляция звуками. Третья группа. Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Ребенок рано выделяет

близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение. Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление бесстрашия ребенка. Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. Речь остается эхоталичной и стереотипной. Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма». В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуации, маломодулированностью, иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание астеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует. Все компоненты произвольной регуляции у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко. Их трудно обучить моторным навыкам, в т.ч. простым графическим навыкам письма. Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей деятельность не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста. Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, особенно в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение. Четвертая группа. Для детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В

тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться. В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне 10 тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких. На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время, собственно, в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия и с детьми, и со взрослыми они оказываются неадекватными. Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

Психологические особенности детей с РАС:

1. Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера - сегодня - завтра, сначала - потом), искажения процессов формирования и использования опыта (впечатления накапливаются, но не становятся опытом в традиционном смысле этого слова, то есть основой для решения грядущих жизненных задач; обладая информацией, иногда очень большой, человек с аутизмом не может выбрать (и, тем более, использовать) то, что соответствует заданному - потребности, необходимости, желанию), процессов воображения (символизации).

2. Основные проявления нарушений пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС:

фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа - зрительного, звукового), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

симультанность восприятия;

трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений: специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа; организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

3. Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм: большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приёмы и методы, включённые в этот перечень, ориентированы на обучающихся с разной степенью выраженности аутистических расстройств и разным их профилем, используют различную техническую базу, и для каждого существуют определённые показания к применению, условия использования, возможные и нежелательные сочетания с другими подходами.

4. Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при РАС способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. Без таких возможностей другой человек становится для ребёнка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и

коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учёта возможностей ребёнка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5. Особенности проблемного поведения ребёнка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

Коррекция проблем поведения должна начинаться в возможно более раннем возрасте (желательно не позднее 2-3 лет), что позволяет в части случаев смягчить поведенческие проблемы, а в некоторых случаях, возможно, и предупредить развитие некоторых из них.

6. Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для РАС проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные).

7. Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром "олиго-плюс", так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без учёта структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

8. Нарушения восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик ближе к основному нарушению (расстройствам функций тонического блока мозга). Соответственно, здесь могут использоваться методы и компенсации, и коррекции; чаще, чем при нарушениях более высокого уровня, возникает необходимость медикаментозной терапии. Из классических признаков РАС ближе всех к основному нарушению стереотипии компенсаторного и гиперкомпенсаторно-аутостимуляционного характера и, отчасти, кататонический вариант стереотипии.

9. Другие формы проблемного поведения (агрессия, аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные крик, смех, плач, негативизм) также различны по генезу, но чаще всего относятся к продуктивным расстройствам вторичного уровня клинико-психологической структуры РАС. Именно в связи с этим на первом плане в коррекции этих проявлений - психолого-педагогические методы, при необходимости в сочетании с психофармакотерапией.

10. Нарушения коммуникации и социального взаимодействия - сложные психологические образования, их квалификация может быть самой разной и требует исключительно индивидуального подхода.

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать:

выделение проблем ребёнка, требующих комплексной коррекции;

квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);

выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре;

определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);

мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

1.5. Планируемые результаты освоения рабочей Программы

Целевые ориентиры детей с ОВЗ (РАС, ЗПР).

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений.

Поэтому результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с ОВЗ к концу дошкольного образования.

Реализация образовательных целей и задач Программы направлена на достижение целевых ориентиров дошкольного образования, которые описаны как основные характеристики развития ребенка с ОВЗ. Они представлены в виде изложения возможных достижений обучающихся на разных возрастных этапах дошкольного детства.

Планируемые результаты (целевые ориентиры) освоения АОО ДО для обучающихся с ЗПР к 7-8 годам:

1. Социально-коммуникативное развитие: осваивает внеситуативно-познавательную форму общения с педагогическим работником и проявляет готовность к внеситуативно-личностному общению, проявляет готовность и способность к общению с другими детьми, способен к адекватным межличностным отношениям, проявляет инициативу и самостоятельность в игре и общении, способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности, демонстрирует достаточный уровень игровой деятельности: способен к созданию замысла и развитию сюжета, к действиям в рамках роли, к ролевому взаимодействию, к коллективной игре, появляется способность к децентрации, оптимизировано состояние эмоциональной сферы, снижается выраженность дезадаптивных форм поведения; способен учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, старается конструктивно разрешать конфликты, оценивает поступки других людей, литературных и персонажей мультфильмов, способен подчиняться правилам и социальным нормам во взаимоотношениях с педагогическим работником и другими детьми, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены, проявляет способность к волевым усилиям, совершенствуется регуляция и контроль деятельности, произвольная регуляция поведения, обладает начальными знаниями о себе и социальном мире, в котором он живет, овладевает основными культурными способами деятельности, обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства, стремится к самостоятельности, проявляет относительную независимость от педагогического работника, проявляет интерес к обучению в школе, готовится стать учеником.

2. Познавательное развитие: повышается уровень познавательной активности и мотивационных компонентов деятельности, задает вопросы, проявляет интерес к предметам и явлениям окружающего мира, улучшаются показатели развития внимания (объема, устойчивости, переключения и другое), произвольной регуляции поведения и деятельности, возрастает продуктивность слухоречевой и зрительной памяти, объем и прочность запоминания словесной и наглядной информации, осваивает элементарные логические операции не только на уровне наглядного мышления, но и в словесно-

логическом плане (на уровне конкретно-понятийного мышления), может выделять существенные признаки, с помощью педагогического работника строит простейшие умозаключения и обобщения, осваивает приемы замещения и наглядного моделирования в игре, продуктивной деятельности, у ребенка сформированы элементарные пространственные представления и ориентировка во времени, ребенок осваивает количественный и порядковый счет в пределах десятка, обратный счет, состав числа из единиц, соотносит цифру и число, решает простые задачи с опорой на наглядность.

3. Речевое развитие: стремится к речевому общению, участвует в диалоге, обладает значительно возросшим объемом понимания речи и звуко-произносительными возможностями, осваивает основные лексико-грамматические средства языка, употребляет все части речи, усваивает значения новых слов на основе знаний о предметах и явлениях окружающего мира, обобщающие понятия в соответствии с возрастными возможностями, проявляет словотворчество, умеет строить простые распространенные предложения разных моделей, может строить монологические высказывания, которые приобретают большую цельность и связность: составлять рассказы по серии сюжетных картинок или по сюжетной картинке, на основе примеров из личного опыта, умеет анализировать и моделировать звуко-слоговой состав слова и состав предложения, владеет языковыми операциями, обеспечивающими овладение грамотой, знаком с произведениями детской литературы, проявляет к ним интерес, знает и умеет пересказывать сказки, рассказывать стихи.

4. Художественно-эстетическое развитие:

а) музыкальное развитие:

- способен эмоционально реагировать на музыкальные произведения, знаком с основными культурными способами и видами музыкальной деятельности;
- способен выбирать себе род музыкальных занятий, адекватно проявляет свои чувства в процессе коллективной музыкальной деятельности и сотворчества;
- проявляет творческую активность и способность к созданию новых образов в художественно-эстетической деятельности.

б) художественное развитие:

- ребенок осваивает основные культурные способы художественной деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных ее видах;
- у ребенка развит интерес и основные умения в изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация), в конструировании из разного материала (включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал);
- использует в продуктивной деятельности знания, полученные в ходе экскурсий, наблюдений, знакомства с художественной литературой, картинным материалом, народным творчеством.

5. Физическое развитие: у ребенка развита крупная и мелкая моторика, движения рук достаточно координированы, рука подготовлена к письму, подвижен, владеет основными движениями, их техникой, может контролировать свои движения и управлять ими, достаточно развита моторная память, запоминает и воспроизводит последовательность движений, обладает физическими качествами (сила, выносливость, гибкость и другое), развита способность к пространственной организации движений, слухо-зрительно-моторной координации и чувству ритма, проявляет способность к выразительным движениям, импровизациям.

Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС.

Учитывая, что в раннем возрасте комплексное сопровождение проводится с детьми группы риска по РАС, то есть до установления диагноза, целевые ориентиры определяются на время окончания этапа ранней помощи (одновременно на начало дошкольного возраста) и на время завершения дошкольного образования. В каждом случае целевые ориентиры определяются отдельно для трёх уровней тяжести.

Согласно требованиям Стандарта результаты освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования и представляют собой возрастные характеристики возможных достижений ребенка с повышенным риском формирования РАС к 3-м годам.

Целевые ориентиры для обучающихся раннего возраста с повышенным риском формирования РАС:

- 1) локализует звук взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;
- 2) эмоционально позитивно реагирует на короткий тактильный контакт (не во всех случаях);
- 3) реагирует (останавливается, замирает, смотрит на педагогического работника, начинает плакать) на запрет ("Нельзя!", "Стоп!");
- 4) выражает отказ, отталкивая предмет или возвращая его педагогическому работнику;
- 5) использует взгляд и вокализацию, чтобы получить желаемое;
- 6) самостоятельно выполняет действия с одной операцией;
- 7) самостоятельно выполняет действия с предметами, которые предполагают схожие операции (надевание колец, вкладывание стаканчиков);
- 8) демонстрирует соответствующее поведение в ходе выполнения действий с игрушками: бросает мяч, катает машинку, ставит кубики друг на друга, вставляет стержни в отверстия;
- 9) самостоятельно выполняет деятельность, включающую два разных действия, например, вынимать, вставлять;
- 10) самостоятельно выполняет деятельность, включающую несколько разных действий, например: вставлять, открывать, вынимать, закрывать;
- 11) завершает задание и убирает материал;
- 12) выполняет по подражанию до десяти движений;
- 13) вкладывает одну - две фигуры в прорезь соответствующей формы в коробке форм;
- 14) надевает кольца на стержень;
- 15) составляет деревянный пазл из трёх частей;
- 16) вставляет колышки в отверстия;
- 17) нажимает кнопки на различных игрушках, которые в результате нажатия срабатывают (например, включается свет, издаётся звук, начинается движение);
- 18) разъединяет детали конструктора;
- 19) строит башню из трёх кубиков;
- 20) оставляет графические следы маркером или мелком (линии, точки, каракули);
- 21) стучит игрушечным молотком по колышкам;
- 22) соединяет крупные части конструктора;
- 23) обходит, а не наступает на предметы, лежащие на полу;
- 24) смотрит на картинку, которую показывают родители (законные представители), педагогические работники;
- 25) следит за местом (контейнер, пустое место для кусочка пазла), куда помещаются какие-либо предметы;
- 26) следует инструкциям "стоп" или "подожди" без других побуждений или жестов;
- 27) выполняет простые инструкции, предъявляемые без помощи и жеста;
- 28) находит по просьбе 8-10 объектов, расположенных в комнате, но не непосредственно в поле зрения ребёнка, а которые нужно поискать;
- 29) машет (использует жест "Пока") по подражанию;

- 30) "танцует" с другими под музыку в хороводе;
- 31) выполняет одно действие с использованием куклы или мягкой игрушки;
- 32) решает задачи методом проб и ошибок в игре с конструктором;
- 33) снимает куртку, шапку (без застёжек) и вешает на крючок;
- 34) уместно говорит "привет" и "пока" как первым, так и в ответ;
- 35) играет в простые подвижные игры (например, в мяч, "прятки");
- 36) понимает значения слов "да", "нет", использует их вербально или невербально (не всегда);
- 37) называет имена близких людей;
- 38) выражения лица соответствуют эмоциональному состоянию (рад, грустен);
- 39) усложнение манипулятивных "игр" (катание машинок с элементами сюжета);
- 40) последовательности сложных операций в игре (например, собирание пирамидки, домика из блоков, нанизывание бус);
- 41) понимание основных цветов ("дай жёлтый" (зелёный, синий));
- 42) элементы сюжетной игры с игровыми предметами бытового характера;
- 43) проделывает действия с куклой или мягкими игрушками (с помощью педагогического работника);
- 44) иногда привлекает внимание окружающих к предметам речью или жестом к желаемому предмету;
- 45) выстраивает последовательности из трёх и более картинок в правильном порядке;
- 46) пользуется туалетом с помощью педагогического работника;
- 47) моет руки с помощью педагогического работника;
- 48) ест за столом ложкой, не уходя из-за стола;
- 49) преодолевает избирательность в еде (частично).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств

(Третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;

- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает "большой - маленький", "один - много";
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);
- 20) владеет навыками приёма пищи.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств

(Второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

- 1) владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- 2) владеет конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 3) может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- 4) отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- 5) возможно ограниченное взаимодействие с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя, родителей (законных представителей), специалистов, которые с ним работают;
- 7) различает людей по полу, возрасту;
- 8) владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- 9) участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 10) знает основные цвета и геометрические формы;
- 11) знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- 12) может писать по обводке;
- 13) различает "выше - ниже", "шире - уже";
- 14) есть прямой счёт до 10;
- 15) выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 16) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 17) имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 18) владеет основными навыками самообслуживания (одевается и раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств

(Первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются):

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) иницирует общение (в связи с собственными нуждами);
- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- 6) выделяет себя как субъекта (частично);
- 7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;
- 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- 9) владеет поведением в учебной ситуации;
- 10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма букв);
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-10;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Описание образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребёнка

В 2023-2024 учебном году тьютором будет осуществляться сопровождение образовательного процесса воспитанников с ОВЗ:

Тьютор реализует задачи по всем областям разработанной программы:

- осуществляет присмотр и уход, если у ребенка не сформированы навыки самообслуживания, он нуждается в постоянной помощи в процессе переодевания и т.д.
- оказывает тьюторское сопровождение организованных педагогами видов деятельности, в т. ч. ОД;
- проводит образовательную деятельность по коррекции нарушений развития детей с ОВЗ;
- создает благоприятные условия для укрепления здоровья, развития движений и физических качеств;
- проводит мониторинг развития детей с ОВЗ 3 раза в год.

Рабочая программа рассчитана на 1 год обучения и состоит из трех блоков:

- диагностического;
- образовательного;
- коррекционно-развивающего.

Основным содержанием диагностического блока является выявление актуального уровня развития и представлений и зоны ближайшего развития ребенка с ОВЗ, проектирование и прогнозирование развития на текущий год. По результатам диагностики на начало учебного года педагогическими работниками МБДОУ «Детский сад №21» проводится организационная работа по проектированию, разработке и утверждению индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида. Учитывая возрастные и индивидуальные особенности ребенка, медицинские показатели, рекомендации ПМПК, ожидания родителей, четко формулируются цели и задачи ИОМ (обсуждается необходимость в дополнении или изменении учебного графика, определяются формы получения образования, режим посещения занятий, как подгрупповых, так и индивидуальных, дополнительные виды психолого-педагогического сопровождения, определение промежуточных и итоговых результатов и т.д.).

Далее тьютором и педагогами разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты на основе Адаптированной образовательной программы для конкретного ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида, учитывая Адаптированную образовательную программу МБДОУ «Детский сад №21».

Так как оптимальный вариант разработки и реализации ИОМ для воспитанника составляет один год, корректировка содержания ее осуществляется на основе результатов промежуточной диагностики, проводимой в январе текущего учебного года. На основе анализа промежуточной диагностики, вносятся изменения и корректировки в ИОМ для конкретного ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида.

В конце учебного года проводится анализ итоговой диагностики различных сфер развития ребенка, формулируются рекомендации с целью обеспечения преемственности в процессе индивидуального сопровождения ребенка с ОВЗ или ребенка-инвалида специалистами на следующем этапе его воспитания и обучения. А также проводятся итоговая встреча с родителями (законными представителями) для определения дальнейших форм работы с ребенком, педагогами и специалистами ДОУ даются рекомендации, советы, консультации, памятки.

Изучение особенностей развития и качества усвоения специальной (коррекционно-образовательной) программы обеспечивается комплексом последовательных мониторинговых и диагностических мероприятий, системой фиксации результатов, формами протоколов, сводных таблиц и т. п.

Содержание образовательного блока направлено на:

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие; физическое развитие детей.

Задачи перераспределяются между педагогами, непосредственно работающими с детьми. Содержание работы ориентировано на разностороннее развитие дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Основным содержанием коррекционно-развивающего блока является:

- развитие/коррекция познавательной мотивации деятельности, формирование способности к саморегулированию и эффективной самооценки собственной деятельности;

- преодоление недостатков компонентов познавательной и коммуникативной деятельности, развитие (коррекция) простых модально-специфических функций и высших психических процессов.

Задачи коррекционно-развивающего блока планируются с учетом специфики психического развития детей с ОВЗ, их возраста и результатов диагностического изучения психологического развития воспитанников.

При работе с детьми реализуются следующие задачи:

Образовательные задачи:

• Продолжать развивать интерес к окружающему миру, расширять кругозор детей, уточнять у них представления о мире людей и их отношениях, о живой и неживой природе, о явлениях окружающей действительности (профессии людей, город, страна, планета, события и традиции).

• Формировать представления детей о безопасном и здоровом образе жизни (ОБЖ).

• Продолжать стимулировать потребность в общении детей, развивать коммуникативную перцепцию, расширять и уточнять лексикон.

• Продолжать формировать представления: о форме объектов, свойствах объектов и отношениях; о величинах; об ориентировке в пространстве и времени; о количестве и счете, соотношении числа и цифры.

• Формирование элементарных счетных действий.

Коррекционно-развивающие задачи:

• Формирование предпосылок для полноценного функционирования высших психических функций и речи, профилактика вторичных нарушений психологического развития, развитие базовых компонентов познавательной деятельности и личностных характеристик, обеспечивающих возможность перехода на новый образовательный уровень, а также социализация детей.

• Формировать общедеятельностные компоненты познавательной деятельности (мотивационный, регуляторный, ориентировочно-операционный), а также коммуникационный и регуляторный компоненты речи.

• Создать предпосылки для развития самосознания и самооценки.

• Развивать:

- произвольную регуляцию сенсомоторной активности;
- память, внимание, восприятие, сенсорные представления, пространственно-временные представления;
- интегративные умения;
- перцептивно-действенный/ образный компонент познавательной деятельности, конкретно-понятийное мышление.

Воспитательные задачи:

• Формировать умение продуктивно взаимодействовать со взрослым и друг с другом.

- Воспитывать чувство доброжелательности.
- Воспитывать бережное отношение к предметам и объектам.
- Формировать чувство взаимопонимания, самостоятельности, инициативности, активности, ответственности и навыков сотрудничества.

2.2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации рабочей программы

Организация деятельности тьютора

Основные направления работы тьютора в организации условий для формирования гармоничных отношений ребёнка с социумом ДОУ.

Тьютор и воспитанник с ОВЗ	Тьютор: - формирует доверительные и эмоционально насыщенные отношения с ребёнком, становится «проводником», защитником, выразителем желаний и вместе с тем – организующей и гармонизирующей силой; - следит за состоянием ребенка – эмоциональным (помогает разрешить конфликтные ситуации, успокаивает, воодушевляет и т.п.) и физическим (если подопечному нужно отдохнуть – может вывести его из группы в другую комнату, уголок уединения; следит, чтобы ребенок не был голоден, при необходимости помогает сходить в туалет); - координирует образовательную деятельность ребёнка, дозирует учебную нагрузку.
Тьютор и воспитатель группы	Тьютор обсуждает с воспитателем: - цели и задачи образовательной работы; - возможные трудности (посторонний шум во время переговоров тьютора и ребенка с ОВЗ), уходы с занятий и возвращение, особенности характера и специфику поведенческих проявлений ребенка; - каким образом наиболее эффективно выстроить взаимодействие в тройке: ребенок – воспитатель – тьютор.
Тьютор и другие дети	Тьютор: - следит за тем, что происходит в детском коллективе – о чем дети говорят, во что играют; - объясняет детям, как общаться с ребёнком с ОВЗ; - если тема разговора касается особенностей ребёнка с ОВЗ – отвечает на вопросы; - наблюдает за контекстом общения детей и в соответствующие моменты подключает к общению ребенка с ОВЗ. Например, тьютор организует диалог детей, учит обращаться друг к другу с просьбой, благодарить за помощь; - вовлекает в совместные игры, делая акцент на том, что дети могут помочь научить играть ребенка с ОВЗ в их игры; - помогает в разрешении конфликтных ситуаций.
Тьютор и родители	Тьютор: - рассказывает родителям ребёнка о том, как прошел день, что удалось, какие были трудности; - отвечает на вопросы родителей; - устанавливает контакт с родителями вновь поступивших детей с ОВЗ, объясняет задачи, составляет план совместной работы; - оказывает родителям эмоциональную поддержку; - формирует у родителей ребенка с ОВЗ адекватное отношение к своему ребенку, умение принять ответственность в процессе

	анализа проблем ребенка, реализации стратегии помощи; - даёт методические и практические рекомендации по вопросам образования и воспитания ребёнка с ОВЗ.
Тьютор и другие специалисты (педагог-психолог, дефектолог, учитель-логопед, музыкальный работник, инструктор	Тьютор: - вносит предложения по оптимизации работы с ребёнком с ОВЗ; - участвует в составлении индивидуальных образовательных маршрутов; - осуществляет помощь при проведении занятий по физкультуре, (адаптация задания для ребёнка), праздников (помощь в ориентировании в задании, в помещении, в ходе мероприятия и др.)

Роль тьютора в коммуникативной активности ребенка с ОВЗ

Ребенок с ОВЗ и воспитатель	Тьютор
Ребенок слушает воспитателя и выполняет его инструкции, задания	Привлекает внимание ребенка к воспитателю, заданию: «Смотри на (имя воспитателя), слушай...», «Возьми карандаш ...», «Положи удобно лист для рисования», «Посмотри на образец», «Начнём с ...», «Собираемся на прогулку» и т.д.
Ребенок с ОВЗ и тьютор	Тьютор
Ребенок выполняет рекомендации тьютора (простую инструкцию)	- следит за организацией рабочего места ребёнка; - соотносит задания воспитателя с возможностями ребёнка; - если ребенок не успевает полностью выполнить задание – определяет нужный момент, когда следует остановиться и переключиться на новое задание; - если общее задание для всех детей сложно для понимания, то продолжает с ребёнком работу по предыдущему (недовыполненному заданию).
Ребенок с ОВЗ и другие воспитанники	Тьютор
Ребенок по своей инициативе (инициативе тьютора) общается с другими детьми, отвечает сам (или с помощью тьютора) на обращение других детей к нему.	- Наблюдает за контекстом общения детей и в соответствующие моменты подключается к их общению. Тьютор организует диалог детей, учит обращаться друг к другу с просьбой, благодарить за помощь. (Например, кто-то из детей группы просит у ребенка игрушку, а тот не реагирует. Тьютор организует диалог детей: «Дай, пожалуйста, грузовую машинку» – «На» – «Спасибо» «На, возьми обратно», «Спасибо».)
Ребенок с ОВЗ и родители	Тьютор
	- помогает ребёнку в общении со своими родителями в условиях ДОУ:
Родители принимают активное участие в жизни ребенка в ДОУ.	-по окончании пребывания в ДОУ, встречает родителей , помогает рассказать, чем занимался тьюторант, знакомит с результатами его деятельности, демонстрирует работы и т.д.

Участие тьютора в жизни ребенка с ОВЗ по мере развития его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами.

Этапы развития самостоятельности ребёнка с ОВЗ (РАС, ЗПР):

1. Тьютор помогает ребёнку с ОВЗ во всем в ходе всех режимных моментов, во время ОД сидят вместе за столом.
2. Тьютор находится рядом с ребёнком с ОВЗ и даёт возможность самостоятельно справиться с заданием или проблемной ситуацией, при затруднениях оказывает необходимую помощь.
3. Тьютор приходит не на все режимные моменты, а только на те, где без него не обойтись (например, на ОД). Тьютор может переключиться на помощь другим детям группы, затем уходит в другие группы сопровождать других детей с ОВЗ.
4. Тьютор приходит не каждый день. В эти дни тьютор работает с другими детьми с ОВЗ.
5. Ребенок участвует во всех режимных моментах самостоятельно.

Функции тьютора:

1. Диагностическая:

сбор данных об индивидуальных особенностях воспитанников с ОВЗ, их интересах, склонностях, мотивах, сильных и слабых сторонах, психофизическом и соматическом состоянии, социальном окружении; отслеживание положительной динамики в развитии ребёнка с ОВЗ.

2. Прогностическая:

- выявление возможностей и ресурсов для преодоления имеющихся у ребёнка психолого-педагогических проблем;
- разработка средств и процедур тьюторского сопровождения в образовательном процессе;
- участие в разработке и реализации адаптированной образовательной программы и ИОМ для ребёнка с ОВЗ.

3. Регулятивная:

оказание помощи в ориентации и включении в образовательное пространство ДОУ ребёнка с ОВЗ и поддержки при решении возникающих затруднений и проблем;

- проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий с ребёнком с ОВЗ;
- взаимодействие со всеми специалистами ДОУ, работающими с ребёнком с ОВЗ;
- консультирование родителей (законных представителей) ребёнка с ОВЗ.

4. Аналитическая:

- отслеживание динамики развития ребенка с ОВЗ;
- диагностика успешности воспитанников с ОВЗ в освоении АОП, в случае необходимости внесение необходимых коррективов в ИОМ.

Основные виды деятельности тьютора:

1. Информационно-правовая деятельность.
2. Организационная деятельность.
3. Учебно-методическая работа.
4. Диагностико-аналитическая деятельность.

№ п/п	Содержание деятельности
1. Информационно-правовая деятельность	
1.	Пополнение нормативно-правовой и методической базы по организации качественного и доступного образования в ДОУ воспитанников с ОВЗ.
2.	Формирование банка данных современных образовательных технологий тьюторского сопровождения.
3.	Оформление наглядного и печатного материала: изготовление буклетов с рекомендациями для родителей развитию и воспитанию воспитанников с ОВЗ;
2. Организационная деятельность	

1.	Участие в реализации адаптированных образовательных программ и ИОМ для детей с ОВЗ.
2.	Оказание помощи воспитанникам с ОВЗ по успешному включению в воспитательно-образовательный процесс группы.
3.	Участие воспитанников с ОВЗ в выставках творческих работ, соревнованиях, праздниках и пр., проводимых в МБДОУ «Детский сад №21» с учетом возможностей и интересов ребёнка.
3. Учебно-методическая деятельность	
1.	Участие в разработке адаптированных образовательных программ и ИОМ для детей с ОВЗ.
2.	Оформление и ведение дневников наблюдений за воспитанниками с ОВЗ.
3.	Консультирование родителей.
4.	Участие в педагогических советах МБДОУ «Детский сад №21» совещаниях специалистов, заседаниях ППк.
5.	Повышение профессиональной компетентности тьютора (участие в МО, вебинарах, конференциях и т.п.)
4. Диагностико-аналитическая деятельность	
1.	Обновление банка данных на воспитанников с ОВЗ.
2.	Беседы с родителями о здоровье ребёнка, его питании, соблюдении им режимных моментов дома.
3.	Проведение педагогической диагностики с воспитанниками с ОВЗ.
4.	Анкетирование родителей

Этапы организации тьюторского сопровождения:

- сбор информации о ребенке;
- анализ полученной информации и собственные наблюдения; совместная с другими специалистами выработка рекомендаций и составление индивидуального образовательного плана работы с ребенком;
- решение поставленных задач;
- анализ ситуации развития ребенка, корректировка стратегии.

Формы организации работы

Рабочая программа реализуется через специально организованные коррекционно-развивающие занятия. В процессе обучения используются различные формы организации занятий (индивидуальные, подгрупповые, фронтальные), которые проводятся согласно расписанию. А также - через комплексные тематические и интегрированные занятия, праздники, конкурсы (викторины), специально спланированные тематические сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, организованные исследования объектов окружающего мира, экспериментирование, целенаправленное наблюдение за явлениями в природе и за свойствами объектов, через проектную деятельность, целевые просмотры видеофильмов (фрагментов) и презентаций, тематические беседы и др.

Совместная работа тьютора, воспитателя, других специалистов МБДОУ «Детский сад №21» и родителей является залогом успеха коррекционной работы. Комплексный подход обеспечивает более высокие темпы динамики общего и психического развития детей. Тьютор, воспитатель и родители закрепляют сформированные умения, создают условия для активизации познавательных навыков.

Также закрепление программного материала осуществляется при взаимодействии с семьей. Родители получают информацию в устном и/или письменном виде, а также дистанционно.

Для отслеживания динамики развития ребенка с ОВЗ, тьютор ведет дневник наблюдений за воспитанником, где фиксирует значимые проявления ребенка. В нем помимо особенностей поведения ребенка тьютор фиксирует и свои действия, и действия педагога. Записи помогают проследить как ребенок включается в задания, в коммуникацию, что меняется, с какими трудностями он сталкивается, его эмоциональные реакции на различные ситуации в группе сверстников. Стиль изложения в дневнике описательный, с фиксацией даты, времени и названия режимного момента.

2.3. Особенности взаимодействия тьютора с семьями воспитанников

Одна из задач стоящая перед тьютором – обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи ребенка с ОВЗ, повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Тьютор осуществляет взаимодействия с родителями, способствует включению родителей в процесс обучения. Необходимо особо отметить сложность включения родителей в коррекционный процесс. Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий, является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации.

Основные направления взаимодействия с родителями:

- Установление контакта с родителями вновь прибывших детей, объяснение задач, составление плана совместной работы;
- Формирование у родителей адекватного отношения к своему ребёнку, установки на сотрудничество и умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребёнка, реализации стратегии помощи;
- Оказание родителям эмоциональной поддержки;
- Содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка, прогноза развития;
- Формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребёнка;
- Проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы.

Процесс реализации психологической поддержки родителей является длительным и требует комплексного подхода, что предусматривает участие педагога - психолога, учителя-логопеда, врача и др. От успешного вовлечения родителей в процесс воспитания и обучения детей с ОВЗ выигрывают и дети, и родители, и педагоги.

2.4. Способы и направления поддержки детской инициативы

Для поддержки детской инициативы педагог поощряет свободную самостоятельную деятельность детей, основанную на детских интересах и предпочтениях. Появление возможности у ребёнка исследовать, играть, лепить, рисовать, сочинять, петь, танцевать, конструировать, ориентируясь на собственные интересы, позволяет обеспечить такие важные составляющие эмоционального благополучия ребёнка ДОО как уверенность в себе, чувство защищенности, комфорта, положительного самоощущения.

Наиболее благоприятными отрезками времени для организации свободной самостоятельной деятельности детей является *утро*, когда ребёнок приходит в ДОО, и *вторая половина дня*.

Любая деятельность ребёнка в ДОО протекает в форме самостоятельной инициативной деятельности, в т.ч.:

- самостоятельная исследовательская деятельность и экспериментирование;
- свободные сюжетно-ролевые, театрализованные, режиссерские игры;
- игры - импровизации и музыкальные игры;
- речевые и словесные игры, игры с буквами, слогами, звуками;

- логические игры, развивающие игры математического содержания;
- самостоятельная деятельность в книжном уголке;
- самостоятельная изобразительная деятельность, конструирование;
- самостоятельная двигательная деятельность, подвижные игры, выполнение ритмических и танцевальных движений.

Для поддержки детской инициативы педагог учитывает следующие условия:

1) уделяет внимание развитию детского интереса к окружающему миру, поощряет желание ребёнка получать новые знания и умения, осуществляет деятельностные пробы в соответствии со своими интересами, задает познавательные вопросы;

2) организует ситуации, способствующие активизации личного опыта ребёнка в деятельности, побуждающие детей к применению знаний, умений при выборе способов деятельности;

3) расширяет и усложняет в соответствии с возможностями и особенностями развития детей область задач, которые ребёнок способен и желает решить самостоятельно, уделяет внимание таким задачам, которые способствуют активизации у ребёнка творчества, сообразительности, поиска новых подходов;

4) поощряет проявление детской инициативы в течение всего дня пребывания ребёнка в ДОО, используя приемы поддержки, одобрения, похвалы;

5) создает условия для развития произвольности в деятельности, использует игры и упражнения, направленные на тренировку волевых усилий, поддержку готовности и желания ребёнка преодолевать трудности, доводить деятельность до результата;

6) поощряет и поддерживает желание детей получить результат деятельности, обращает внимание на важность стремления к качественному результату, подсказывает ребёнку, проявляющему небрежность и равнодушие к результату, как можно довести дело до конца, какие приемы можно использовать, чтобы проверить качество своего результата;

7) внимательно наблюдает за процессом самостоятельной деятельности детей, в случае необходимости оказывает детям помощь, но стремится к её дозированию. Если ребёнок испытывает сложности при решении уже знакомой ему задачи, когда изменилась обстановка или иные условия деятельности, то использует приемы наводящих вопросов, активизирует собственную активность и смекалку ребёнка, намекает, советует вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;

8) поддерживает у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивает рост возможностей и достижений каждого ребёнка, побуждает к проявлению инициативы и творчества через использование приемов похвалы, одобрения, восхищения.

Дети 6-7 лет имеют яркую потребность в самоутверждении и признании со стороны взрослых. Поэтому педагог обращает внимание на те педагогические условия, которые развивают детскую самостоятельность, инициативу и творчество. Для этого педагог создает ситуации, активизирующие желание детей применять свои знания и умения, имеющийся опыт для самостоятельного решения задач. Он регулярно поощряет стремление к самостоятельности, старается определять для детей все более сложные задачи, активизируя их усилия, развивая произвольные умения и волю, постоянно поддерживает желание преодолевать трудности и поощряет ребёнка за стремление к таким действиям, нацеливает на поиск новых, творческих решений возникших затруднений.

Для поддержки детской инициативы педагоги используют ряд способов, приемов, правил, а именно:

1) Не следует сразу помогать ребёнку, если он испытывает затруднения решения задачи, важно побуждать его к самостоятельному решению, подбадривать и поощрять попытки найти решение. В случае необходимости оказания помощи ребёнку, педагог сначала стремится к её минимизации: лучше дать совет, задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребёнка прошлый опыт.

2) У ребёнка всегда должна быть возможность самостоятельного решения поставленных задач. При этом педагог помогает детям искать разные варианты решения одной задачи, поощряет активность детей в поиске, принимает любые предположения детей, связанные с решением задачи, поддерживает инициативу и творческие решения, а также обязательно акцентирует внимание детей на качестве результата, их достижениях, одобряет и хвалит за результат, вызывает у них чувство радости и гордости от успешных самостоятельных, инициативных действий.

3) Особое внимание педагог уделяет общению с ребёнком в период проявления кризиса семи лет: характерные для ребёнка изменения в поведении и деятельности становятся поводом для смены стиля общения с ребёнком. Важно уделять внимание ребёнку, уважать его интересы, стремления, инициативы в познании, активно поддерживать стремление к самостоятельности. Дети седьмого года жизни очень чувствительны к мнению взрослых. Необходимо поддерживать у них ощущение своего взросления, вселять уверенность в своих силах.

4) Педагог может акцентировать внимание на освоении ребёнком универсальных умений организации своей деятельности и формировании у него основ целеполагания: поставить цель (или принять её от педагога), обдумать способы её достижения, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели. Задача развития данных умений ставится педагогом в разных видах деятельности. Педагог использует средства, помогающие детям планомерно и самостоятельно осуществлять свой замысел: опорные схемы, наглядные модели, пооперационные карты.

5) Создание творческих ситуаций в игровой, музыкальной, изобразительной деятельности и театрализации, в ручном труде также способствует развитию самостоятельности у детей. Сочетание увлекательной творческой деятельности и необходимости решения задачи и проблемы привлекает ребёнка, активизирует его желание самостоятельно определить замысел, способы и формы его воплощения.

6) Педагог уделяет особое внимание обогащению РППС, обеспечивающей поддержку инициативности ребёнка. В пространстве группы появляются предметы, побуждающие детей к проявлению интеллектуальной активности. Это могут быть новые игры и материалы, детали незнакомых устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в починке, зашифрованные записи, посылки, письма-схемы, новые таинственные книги и прочее. Разгадывая загадки, заключенные в таких предметах, дети учатся рассуждать, анализировать, отстаивать свою точку зрения, строить предположения, испытывают радость открытия и познания.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. График работы и циклограмма работы тьютора

ГРАФИК РАБОТЫ тьютора на 2023 – 2024 учебный год

День недели	Интервал рабочего времени
Понедельник	8.30-15.42
Вторник	8.30-15.42
Среда	8.30-15.42
Четверг	8.30-15.42
Пятница	8.30-15.42

Циклограмма работы тьютора на 2023 – 2024 учебный год

день	ВРЕМЯ	ВИД РАБОТЫ
Понедельник	8.30-14.00	Сопровождение детей с ОВЗ (участие в групповой образовательной деятельности, совместно с педагогами; режимных моментах) Оформление документации (заполнение дневника наблюдений, обработка результатов педагогической диагностики (сентябрь, январь, май), подготовка рекомендаций для родителей и педагогов. Сопровождение детей с ОВЗ, беседы с родителями (законными представителями)
Вторник	14.00-15.00	
Среда		
Четверг		
Пятница		
	15.00-15.42	

3.2. Календарное планирование

КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН тьютора на 2023 – 2024 учебный год

Сроки	Вид деятельности
Сентябрь	- Знакомство с воспитанниками с ОВЗ и их родителями; - Составление банка данных воспитанников с ОВЗ, охваченных тьюторским сопровождением; - Проведение диагностики, наблюдение; - Консультации с воспитателями и др. специалистами; - Консультации с родителями («Адаптация к условиям ДОУ»); - Участие в родительских собраниях («Инклюзивное образование в детском саду»); - Участие в заседаниях ППк (по графику проведения).
Октябрь	- Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ОД, в различных видах деятельности, в разных режимных моментах); - Наблюдение за воспитанниками с ОВЗ; - Тренинг коммуникативной компетентности для педагогов «Включение детей с ОВЗ в группу общей направленности»; - Консультации с воспитателями и др. специалистами (по запросу); - Консультации с родителями («Портфолио ребенка»).
Ноябрь	- Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ОД, в различных видах деятельности, в разных режимных моментах); - Наблюдение за воспитанниками с ОВЗ; - Консультации с воспитателями и др. специалистами (по запросу); - Консультации с родителями («Толерантность в детском саду»).

Декабрь	- Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ОД, в различных видах деятельности, подготовка и участие в утренниках, в разных режимных моментах); - Наблюдение за воспитанниками с ОВЗ; - Консультации с воспитателями и др. специалистами (по запросу); - Консультации с родителями («Международный день инвалидов – 3 декабря»).
Январь	- Проведение диагностики, наблюдение; - Консультации с воспитателями и др. специалистами (по запросу); - Консультации с родителями («Приемы позитивного взаимодействия с ребенком»).
Февраль	- Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ОД, в различных видах деятельности, подготовка и участие в утренниках, в разных режимных моментах); - Наблюдение за воспитанниками с ОВЗ; - Консультации с воспитателями и др. специалистами («Работа» или «взаимодействие» с родителями»); - Консультации с родителями (по запросу).
Март	- Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ОД, в различных видах деятельности, подготовка и участие в утренниках, в разных режимных моментах); - Наблюдение за воспитанниками с ОВЗ; - Консультации с воспитателями и др. специалистами (по запросу); - Консультации с родителями (по запросу).
Апрель	- Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ОД, в различных видах деятельности, в разных режимных моментах); - Наблюдение за воспитанниками с ОВЗ; - Консультации с воспитателями и др. специалистами («Реализация инклюзивного подхода в образовании детей с ОВЗ дошкольного возраста» и по запросу); - Консультации с родителями («Значение пальчиковой гимнастики в развитии графических навыков»).
Май	- Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ (ОД, в различных видах деятельности, подготовка и участие в утренниках, в разных режимных моментах); - Наблюдение за воспитанниками с ОВЗ; - Консультации с воспитателями и др. специалистами (по запросу); - Консультации с родителями. - Анализ работы; - Оформление и представление результатов работы; - Участие в заседаниях ППк (по графику проведения).

3.3. Перспективно-тематическое планирование ОД

Тематическое планирование педагогического процесса в группе компенсирующей направленности на 2023-2024 учебный год

Даты	Тема недели	Тематические дни календарного плана воспитательной работы
Сентябрь		
01.09	День знаний. Уроки безопасности (дома, на улице, в лесу, в общественном транспорте и др.) Профессии учителя и сотрудников детского сада.	1 сентября - День знаний

04.09-08.09	Ранняя осень. Листопад.	3 сентября: День окончания Второй мировой войны, День солидарности в борьбе с терроризмом 4 сентября – день рождения Э.А.Хиля 8 сентября: Международный день распространения грамотности
11.09-15.09	Детский сад. <i>Смоленск-город-ключ.</i>	
18.09-22.09	Овощи, фрукты.	
25.09-29.09	Сад-огород.	<i>25 сентября – день города Смоленска. День освобождения Смоленщины от немецко-фашистских захватчиков.</i> 27 сентября: День воспитателя и всех дошкольных работников. 1 октября. Международный день пожилых людей.
Октябрь		
02.10-06.10	Золотая осень. Хлеб. <i>Природа нашего края.</i>	4 октября: День защиты животных 5 октября: День учителя
09.10-13.10	Ягоды.	15 октября в 2023 году. Третье воскресенье октября: День отца в России.
16.10-20.10	Грибы	
23.10-27.10	Человек. Моё настроение	
Ноябрь		
30.10-03.11	Неделя народного единства. Моя малая и большая Родина. Народные традиции, промыслы и обычаи. <i>Мой край родной – Смоленщина. Культурная жизнь нашего края.</i>	4 ноября: День народного единства.
06.11-10.11	Посуда.	8 ноября: День памяти погибших при исполнении служебных обязанностей сотрудников органов внутренних дел России
13.11-17.11	Продукты питания.	
20.11-24.11	Одежда.	26 ноября в 2023 году. Последнее воскресенье ноября: День матери в России
27.11-01.12	Обувь.	30 ноября: День Государственного герба Российской Федерации. 3 декабря: Международный день инвалидов
Декабрь		
04.12-08.12	Головные уборы.	5 декабря: День добровольца (волонтера) в России. 8 декабря: Международный день художника. 9 декабря: День Героев Отечества
11.12-15.12	Семья.	12 декабря: День конституции Российской Федерации
18.12-22.12	Зима. <i>Известные люди Смоленщины – Ю.В.Никулин.</i>	<i>18 декабря – день рождения Ю.В.Никулина</i>

25.12.-30.12	Новый год.	31 декабря: Новый год.
Январь		
08.01-12.01	Каникулы.	
15.01- 19.01	Зимние забавы. <i>Известные люди Смоленщины – М.В.Исаковский и А.Т.Твардовский.</i>	<i>19 декабря – день рождения М.В.Исаковского.</i>
22.01-26.01	Зимующие птицы.	27 января: День снятия блокады Ленинграда
29.01-02.02	Животные севера.	2 февраля: День разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Сталинградской битве.
Февраль		
05.02-09.02	Дикие животные.	8 февраля: День российской науки
12.02-16.02	Домашние животные.	15 февраля: День памяти о россиянах, исполнявших служебный долг за пределами Отечества
19.02-22.02	Родина. День защитника Отечества. Наша армия. Военная техника	21 февраля: Международный день родного языка. 23 февраля: День защитника Отечества
26.02-01.03	Домашние птицы.	
Март		
04.03-07.03	Весна. Мамин день.	8 марта: Международный женский день
11.03-15.03	Мой дом. Мебель. <i>Как жили наши предки.</i>	<i>9 марта – день рождения Ю.А. Гагарина</i>
18.03-22.03	Бытовые электроприборы.	18 марта: День воссоединения Крыма с Россией
25.03-29.03	Мой город. Транспорт.	27 марта: Всемирный день театра.
Апрель		
01.04-05.04	Перелетные птицы.	
08.04- 12.04	Планета Земля. Космос. <i>Известные люди Смоленщины – Ю.А.Гагарин</i>	12 апреля: День космонавтики
15.04 -19.04	Профессии. Инструменты. <i>Смоленщина – мой край родной.</i>	
22.04-26.04	Животные жарких стран.	
Май		
02.05-03.05	Рыбы.	1 мая: Праздник Весны и Труда.
06.05-08.05	День Победы. <i>История малой Родины.</i>	9 мая: День Победы.
13.05-17.05	Школа. Школьные принадлежности.	
20.05-24.05	Лето. Насекомые. Цветы.	19 мая: День детских общественных организаций России. 24 мая: День славянской письменности и культуры
27.05-31.05	Мониторинг. Выпускной бал	<i>1 июня – день рождения М.И.Глинки</i>

IV. ПРИЛОЖЕНИЯ

1.1. Приложение 1.

Таблица сформированности основных навыков

ФИ ребенка _____

Деятельность ребенка	Делает + Делает не всегда +- Делает, но редко -+ Не делает -
Маршрутная деятельность	
Сам раздевается, верхнюю одежду вешает в свой шкафчик, переобувается, обувь ставит в шкафчик	
Самостоятельно заходит в группу	
Четко выполняет задания воспитателя/дефектолога на занятиях	
В течение занятий, сидит или двигается в соответствии с указаниями дефектолога/воспитателя	
Во время перерыва самостоятельно находит себе занятие	
После занятий убирает свое место, задвигает стул.	
Витальная деятельность (навыки самообслуживания)	
Может самостоятельно сходить в туалет	
Моет руки перед едой и после туалета	
Находясь в столовой, ест аккуратно	
Самостоятельно переодевается с/на прогулку	
Самостоятельно готовится ко сну	
Коммуникативная деятельность	
Выполняет инструкции	
Может повторять действия за взрослым	
Смотрит на педагога	
Задает вопросы	
Отвечает на вопросы	
Играет со сверстниками	

Игровая деятельность		
Может самостоятельно играть один		
Может самостоятельно играть со сверстниками		
Рисует		
Пользуется красками, фломастерами, мелками		
Этика отношений		
Здоровается (прощается) в соответствии с ситуацией		
Обращается ко взрослым на «вы», к сверстникам – на «ты»		
Ждет, когда надо ждать всех		
Помогает другим, по просьбе		
Помогает другим, без просьбы, по ситуации		
Поздравляет, выражает радость успеху других		
Переживает за других в случае грустной ситуации		
Осознавание себя		
Радуется похвале		
Понимает и серьезен, когда его действия критикуют		
Стремится исправить свое поведение или оценку		
Выражает разную степень интереса к различным занятиям		
Что-то любит больше, что-то меньше (рисовать, двигаться, слушать)		

4.2. Приложение 2.

Дневник наблюдения 3 группа «Ромашка»

Критерии оценки:

0» - выполнил самостоятельно полностью

«1» - выполнил самостоятельно с небольшой помощью взрослого

«2» - выполнил только с помощью взрослого

«3» - не выполнил, от помощи отказался

«н» - отсутствует

Дата: _____

ФИО	Самообслуживание		Выполнение заданий дефектолога	Выполнение заданий воспитателя	Самостоятельная игровая деятельность	Включение в игру со сверстниками	Примечания
	Еда	Одевание					
1.							
2.							

У.ЛИТЕРАТУРА

1. Карпенкова И.В., Самсонова Е.В., Алёхина С.В., Кутепова Е.Н. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
2. Беспалова, Г. М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты / Г. М. Беспалова // Директор школы, 2007. – №7 – С. 51–58.
3. Кузьмина Е.В. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику. Методические рекомендации. - М.: МГППУ, 2012. - 57 с
4. Ефремова, О. И. Тьюторское сопровождение учащихся, новая тенденция / О. И. Ефремова // Воспитание школьников, 2010. –№1 – С. 34–35.
5. Мухорина В. А. Образовательная программа «Тьюторы» / В. А.Мухорина // Завуч, – 2016. – № 2 – С.12–18.
6. Николаева Т. Л. Сенсорная комната в индивидуальной траектории развития учащихся / Т. Л. Николаева // Упр. нач. школы, – 2009. – № 8 – С. 4 – 10.
7. Крылова Н. Б. Тьютор - новый тип педагога в условиях индивидуализации образования / Н. Б. Крылова // Завуч, - 2015. - № 5- С. 10-16.
8. Синюгина Т.Ю. О предоставлении услуг тьюторского сопровождения и (или) сопровождения ассистента/ Т.Ю.Синюгина//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, - 2019. - №3 - с. 16-19
9. Гунченко Д.С. Основные этапы индивидуального тьюторского сопровождения детей с ОВЗ // Современная психология образования: проблемы и перспективы. – Воронеж, 2016.- С. 251-252.
10. Фефилова М.Л., Фридман С.О. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ: вызов современности // Образование и наука в современных условиях. - 2014. - № 1 (1).- С. 150-151.
11. «КРАЙ СМОЛЕНСКИЙ» парциальная программа по краеведению для детей старшего дошкольного возраста.