

ПРИНЯТА
Педагогическим советом (малый)
МКОУ Болчаровская СОШ
Протокол от «30» августа 2024 г. № 1

УТВЕРЖДЕНА
Приказом учреждения от «30» августа
№ -од

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
логопедических занятий для ребенка дошкольного возраста с расстройством аутистического
спектра и интеллектуальными нарушениями

Разработана:
учителем-логопедом
Лисиной Т.А.

Содержание.

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ.....	3
1. Пояснительная записка.....	3
1.1. Цели и задачи Программы.....	4
1.2 .Сфера ответственности, основные права и обязанности участников программы.....	4
1.3. Принципы и подходы к формированию Программы значимые для разработки и реализации образовательной и рабочей программы.....	4
1.4. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями.....	5
1.5. Планируемые результаты освоения программы	12
1.6. Условия реализации программы	13
II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ.....	13
2.1. Содержание образовательной деятельности по логопедической коррекции	13
2.2 Взаимодействие детей с РАС и интеллектуальными нарушениями со взрослыми и другими детьми.....	14
2.3 Взаимодействие взрослых с детьми.....	15
2.4 Взаимодействие с семьёй ребёнка с РАС и интеллектуальными нарушениями	16
2.5 Этапы коррекционно-логопедической работы	16
III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ.....	21
3.1. Организация развивающей предметно-пространственной среды	21
3.2. Планирование образовательной деятельности по логопедической коррекции.....	23
Литература.....	24
Приложения.....	25

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Актуальность программы

Рабочая программа коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда составлена для детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС) и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В современных условиях РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста (по данным ВОЗ они могут выявляться у 1-го из 160-ти детей) и характеризуются нарушением развития средств коммуникации и социальных навыков. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии. Трудности большей части детей с умственной отсталостью и другими проблемами развития в значительной степени могут быть обусловлены и чертами аутизма.

Доказано, что проблемы аутистического спектра биологически обусловлены, но конкретные причины их проявления могут быть разными. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. Ребёнок может быть и внешне безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, использовать простые речевые штампы, но также и иметь богатый словарь и развёрнутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих детей диагностируется выраженная и глубокая умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое.

Оказание своевременной медико-психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на всех возрастных этапах их индивидуального развития) является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики. Ведущим понятием речевой линии развития является - общение, ведь именно к способности ребенка с аутизмом свободно общаться стоит стремиться, открывая коррекционную работу по данному направлению. Развитие речевых и коммуникативных способностей является наиболее значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. В связи с этим в настоящий момент возникла необходимость создания коррекционно-развивающей программы по вызыванию, растормаживание и развитию речи детей с РАС и другими нарушениями развития, с целью повышения речевой активности ребёнка в процессе общения и дальнейшей его социальной адаптации и социализации. Реализация коррекционно - развивающей программы, которая охватывает системную работу с детьми с РАС и их семьями, способствует раскрытию внутреннего потенциала детей с аутизмом, их комплексному развитию в процессе социальной адаптации и вхождению в образовательное пространство (при условии создания соответствующих условий).

Научные, нормативно-правовые и методические основания программы:

- Конституция Российской Федерации;
- Федеральный закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ (с изменениями и дополнениями) об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации;
- Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи «Коррекция нарушений речи» (авт. Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Т.В.Туманова, С.А.Миронова, А.В.Лагутина)
- Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет (авт. Н.В.Нищева)
- Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (авт. Л.Б.Баряева, О.П.Гаврилушкина)
- Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта (авт. Е.А. Екжанова , Е.А. Стребелева)

Теоретической основой программы стали:

- концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С.Выготский);

- учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С.Выготский, Н.Н.Малофеев);
- концепция о соотношении мышления и речи (Л. С.Выготский, А.А.Леонтьев, А. Р.Лурия, Ж.Пиаже и др.);
- концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка (В.М.Солнцев);
- концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка (Л. С.Выготский, А. Р.Лурия);
- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И.Лалаева, .М.Мастюкова, Е. Ф.Соботович, Т.Б.Филичева, Г. В.Чиркина и др.).

1.2 Цель и задачи, методы реализации программы

Цель программы:

создание условий, открывающих возможности для развития личности ребенка, его позитивной социализации и коммуникации, инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующих возрасту видов деятельности.

Задачи программы:

- воспитывать интерес к окружающему миру, потребность в общении, расширять круг увлечений;
- развивать и обогащать эмоциональный опыт ребенка;
- формировать коммуникативные умения и сенсорное развитие;
- стимулировать звуковую и речевую активность;
- оказывать консультативную и методическую помощь родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программа ориентирована на формирование у детей с РАС и интеллектуальными нарушениями вербальных средств общения.

Основные *методы* и приёмы, направленные на реализацию программы:

1. Наглядные
2. Словесные
3. Практические
4. Развивающие, дидактические игры
5. Упражнения для развития артикуляции, голоса, дыхания, мелкой и крупной моторики

1.3 Сфера ответственности, основные права и обязанности участников программы

Гарантия прав и обязанностей участников программы обеспечиваются и определяются: Конвенцией о правах ребенка, конституцией Российской Федерации, уставом МКДОУ детский сад «Ёлочка», а также соблюдением этического кодекса учителя – логопеда, закона о персональных данных, закона «Об образовании» в Российской Федерации.

Описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников программы:

Учитель – логопед создает условия для правильной организации образовательной деятельности и несет ответственность за жизнь и здоровье обучающегося во время проведения занятий, а также за нарушение прав и свобод в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Учитель – логопед имеет право на свободу выбора методик и способов работы, приёмов и техник, используемых на занятиях и соответствующих цели и задачам программы. Работа с детьми начинается только после того, как родители (законные представители) дали письменное согласие на участие в ней. Родители могут присутствовать на занятиях, получать информацию об основных процессах, событиях в ходе программы, результатах реализации программы и рекомендации от специалиста.

Учитель – логопед должен получать информацию о выполнении его рекомендаций.

1.4 Принципы и подходы к формированию программы

- 1) Общие принципы и подходы к формированию программы:

Поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.

Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия детей и взрослых (родителей (законных представителей), педагогических работников), *уважение личности ребенка*.

Дифференцированный подход, учет особых образовательных потребностей детей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования.

Реализация программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

2) Специфические принципы и подходы к формированию программы:

Принцип учета возрастнo-психологических, индивидуальных особенностей и личных интересов ребенка с РАС обеспечивает условия для максимального развития ребенка и предоставляет ему возможность социализироваться и адаптироваться в обществе. Педагог должен уметь устанавливать контакт с ребенком через предметы, к которым он проявляет интерес (определенная книга, кусок ткани, блестящие фигурки, вода, песок и т.д.). Это дает возможность включать ребенка в элементарную совместную деятельность и взаимодействие с другими детьми.

Принцип системности коррекционных, воспитательных и развивающих задач обеспечивает стимулирование и обогащение содержания развития ребенка при моделировании реальных жизненных ситуаций.

Принцип комплексности методов коррекционного воздействия подчеркивает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала коррекционной педагогики, и специальной психологии для детей с РАС.

Принцип усложнения программного материала на оптимальном для ребенка с РАС уровне трудности. Это поддерживает интерес ребенка и дает возможность ему испытать радость преодоления трудностей.

Учет объема, степени разнообразия, эмоциональной сложности материала обеспечивает постепенное увеличение объема программного материала и его разнообразие.

Принцип сочетания различных видов обучения: объяснительно-иллюстративного, программированного и проблемного обучения способствует развитию самостоятельности, активности и инициативности ребенка.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в реализации программы. Система отношений ребенка с РАС с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления являются важной составляющей в ситуации развития ребенка.

Принцип междисциплинарного взаимодействия специалистов заключается в обеспечении широкого видения проблем ребенка командой специалистов, в которую входят воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог и др., их способности обсуждать проблемы при соблюдении профессиональной этики в единстве профессиональных ценностей и целей.

1.4 Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальными нарушениями расстройством аутистического спектра

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития среди наиболее типичных случаев детского аутизма можно выделить четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности, возможностями произвольной организации, проблемами поведения, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации обучения, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким (О.С. Никольская):

Первая группа. Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается на все, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этих детей можно мимоходом заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также, как и навыками коммуникации. Они мучительны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекающее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих

и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми, задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация, открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. Реализация этих задач требует индивидуальной программы обучения такого ребенка. Эта индивидуальная программа должна предусматривать и включение его в группу других детей. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого.

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме.

В сравнении с первыми эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и. т. п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого - «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий - как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция

- важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

Третья группа. Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми - достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успеха, переживания риска, неопределенности их дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно - исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не постоянство их окружения, а неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то не стало настоять на своем, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное мнение, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развернутому монологу. Их речь грамматически правильная, развернутая, с хорошим запасом слов может

оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлеченные интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор. Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В

этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, заторможенность в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно

легкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений. Дети испытывают трудности усвоения навыков самообслуживания; наблюдается задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

Эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом.

Представленные группы являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем оценка тяжести состояния и определение прогноза не

могут осуществляться вне понимания того, что ребёнок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. То есть даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром. Да и сами выделенные группы не являются отдельными формами детского аутизма, скорее это способ ориентировки в континууме выраженности нарушений возможностей ребёнка активно взаимодействовать с людьми и обстоятельствами. При успешной коррекционной работе ребёнок может осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила и нормы поведения.

Когда разговор идет о нарушении речи и способности ребенка с расстройствами аутистического спектра вступать во взаимодействие с людьми, которые его окружают, стоит обратить внимание на отсутствие взаимосвязи между уровнем развития речевых и коммуникативных навыков. Так, ребенок с аутизмом, имеющий в своем словаре большое количество слов и сложные предложения, может плохо понимать смысл сказанного, или не использовать имеющиеся речевые навыки для общения. Трудно даже сказать, нарушение которой составляющей (речевой или коммуникативной) требуют больших усилий и внимания со стороны педагога. Очевидно одно - развитие речевых навыков у ребенка с аутизмом без коммуникативной составляющей не имеют смысла, ведь нет разницы как много слов и насколько сложные предложения может произнести ребенок, если, при этом, он не может использовать свои языковые навыки, чтобы сообщить ближайшему окружению о своих потребностях и желании, передать информацию, рассказать о собственном опыте или чувстве. Именно поэтому подчеркивается важность приобретения детьми с расстройствами аутистического спектра навыков использования речи (или альтернативных форм коммуникации) в повседневной жизни.

Ведущим понятием коммуникативно-речевого развития является общение, ведь именно в способности ребенка с аутизмом общаться стоит стремиться, начиная коррекционную работу по данному направлению.

Развитие речевых и коммуникативных способностей является едва ли не самым значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. Нарушение коммуникации (вербальной и невербальной) относят к диагностическим критериям расстройств аутистического спектра. Речевые и коммуникативные трудности детей с аутизмом зависят от их когнитивного и социального уровня развития, а также уровня развития функциональной и символической игры, и влияют, в свою очередь, на успешность овладения многими другими навыками в процессе обучения. Нарушение коммуникации и речи при аутизме очень разнятся - от невозможности приобрести любых функциональных речевых навыков к богатому литературной речи и способности вести разговоры на различные темы, не учитывая, однако, интерес собеседника к теме разговора. Большинство детей с аутизмом не испытывают значительных проблем с звукопроизношением, однако, подавляющее их большинство имеют проблемы с использованием речи и (или) проблемы с пониманием слов и высказываний, интонацией и ритмом речи.

Значительное количество детей с аутизмом не поддерживает зрительный контакт, имеет низкий уровень концентрации внимания и не используют жесты с целью компенсации коммуникативных трудностей.

Некоторые дети говорят пронзительно высоким голосом или «механическом» роботоподобном языке и не отвечают на обращенную к ним речь. Они могут не откликаться на собственное имя, в результате чего могут ошибочно подозреваться в снижении слуха.

Сроки реализации программы

Логопедическая работа с ребёнком проводится индивидуально

Продолжительность непрерывной непосредственно образовательной деятельности для детей в соответствии СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях»:

- От 3-х до 4-х лет – не более 15 минут

- От 4-х до 5-ти лет – не более 20 минут
- От 5-ти до 6-ти лет – не более 25 минут
- от 6 до 7 лет - не более 30 минут.

В середине времени, отведенного на непрерывную образовательную деятельность, проводится физкультминутка. Перерывы между периодами непрерывной образовательной деятельности - не менее 10 минут.

Режим занятий: 3-4 раза в неделю.

1.5 Планируемые результаты

Требования к результатам усвоения программы

- Преодолеть речевой и неречевой негативизм у ребенка, формировать способность к устойчивому эмоциональному контакту со взрослым и сверстниками, развивать положительное отношение ребёнка к занятиям.
- Развивать когнитивные предпосылки речевой деятельности, формировать речь во взаимосвязи с развитием восприятия, внимания, памяти, мышления.
- Расширять понимание речи.
- Развивать интерес к окружающей действительности и познавательную деятельность ребенка.
- Формировать элементарные коммуникативные умения, обучать ребенка взаимодействию с окружающими.
- Учить ребенка отражать в речи содержание выполненных действий.
- Формировать общие речевые навыки.
- Совершенствовать кинестетическую и кинетическую основу движений ребенка в процессе развития общей, мелкой и артикуляторной моторики.
- Обогащать предметный (существительные), предикативный (глаголы) и адъективный (прилагательные) словарь импрессивной и экспрессивной речи.
- Научить выполнять словесные инструкции, понимать лексические значения слов названий предметов, действий, выполненных объектами признаков, встречающихся в повседневной речи.
- Научить произносить простые по артикуляции звуки, использовать для передачи сообщения слова, простые предложения, состоящие из одного- двух слов, которые могут добавляться жестами.
- Осуществлять коррекцию нарушений дыхательной и голосовой функции.
- Создавать благоприятные условия для последующего формирования функций фонематической системы.
- Осуществлять коррекцию нарушений фонетической стороны речи, развивать фонематические процессы.

Система оценки достижения планируемых результатов

Оценка достижений ребенка происходит на основе наблюдений учителя - логопеда. Для определения динамики речевого развития проводится диагностика в начале года, середине и в конце года.

Приложение 1 –Речевая карта

Для оценки достижения планируемых результатов используются следующие *диагностические методики*:

1. Иллюстрированная методика логопедического обследования детей дошкольного возраста Т.Н. Волковской, 2004г.

2. Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. Пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» 4-е изд.- М.: Просвещение, 2009.- 164 с.+ Прил.(268 с.: ил.)

1.6 Условия реализации рабочей программы

Известно, что психическое развитие ребенка с ОВЗ гораздо больше зависит от педагогических условий, в которых он находится, нежели развитие детей в норме.

Нормальное развитие ребенка может происходить только при наличии нескольких условий.

- Первое связанное с состоянием его здоровья (биологический фактор развития).

Сохранность биологической основы обеспечивает ребенку возможность развиваться в соответствии с возрастом.

- Вторым условием является благоприятная социально-педагогическая развивающая среда (социальный фактор развития). Представляющая собой специально организованное предметно-игровое пространство, в котором, происходит физическое, эмоциональное, познавательное и коммуникативное развитие ребенка, а также развитие всех видов его деятельности.

- Третье условие, необходимое для нормального развития – активность (двигательная, эмоциональная, познавательная, речевая, коммуникативная) самого ребенка.

«Социальная ситуация развития», педагогические условия, в которых находится ребенок, должны фактически «провоцировать» его развитие.

Условия эффективности логопедического воздействия

Успешное преодоление нарушений речевого развития возможно при обеспечении выполнения таких условий, как:

- 1) Установление взаимосвязи и преемственности в работе всего педагогического коллектива (логопеда, дефектолога, психолога, воспитателей, музыкального руководителя, преподавателя физкультуры, медицинской сестры, массажиста);
- 2) Установление тесной связи логопеда с родителями, обеспечивающей единство требований к развитию речи ребенка и закрепление изучаемого материала в домашних занятиях;
- 3) Адаптация ребенка к обстановке логопедического кабинета, эмоциональный контакт логопеда с ребенком, тактичность. Доброжелательность, положительная эмоциональная оценка любого достижения ребенка со стороны логопеда и сотрудников детского сада;
- 4) Сочетание в работе логопеда вербальных средств с наглядными и дидактическими материалами. Техническими средствами обучения;
- 5) Постоянное закрепление содержания программного материала, его соответствие программным требованиям;
- 6) Разработка индивидуальных программ работы с каждым ребенком и их уточнение с учетом динамики продвижения ребенка.

2.Содержательный раздел

2.1 Содержание образовательной деятельности по логопедической коррекции

Речевое развитие детей с РАС и интеллектуальными нарушениями включает:

- обучение использованию альтернативных средств коммуникации;
- развитие умения соблюдать правила разговора (смотреть на собеседника, слушать), называть предметы, людей, действия;
- развитие интонационной и смысловой стороны речи;

- развитие фонематических процессов и слухоречевой памяти (правильное звукопроизношение, звукоразличение, дифференциация фонем, употребление их в ситуациях общения, установление звуковой структуры слова);
- развитие пространственно-временной ориентации (формирование схемы собственного тела, словесное обозначение пространственных отношений);
- развитие навыка группировать предметы по образцу и по речевой инструкции, выделяя существенный признак (цвет, форма, размер), соотносить с эталоном;
- формирование эмоционально-речевой реакции на красивые сочетания цветов, музыкальные произведения, танцевальные движения;
- развитие общей и мелкой моторики, скоординированности движений руки и речевой моторики;
- развитие функций элементарного самоконтроля и саморегуляции при выполнении речевых упражнений.

2.2. Взаимодействие детей с РАС и интеллектуальными нарушениями со взрослыми и другими детьми

Характер взаимодействия ребенка с РАС с детьми во многом зависит от позиции взрослых, работающих с детьми и понимания того, что:

- ребенок не всегда улавливает социальный и эмоциональный контекст происходящего,
- не понимает подтекста и юмора,
- затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании,
- быстро пресыщается контактом,
- высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать, проявляет значительную социальную наивность.

Поэтому такому ребенку трудно построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Плохое понимание окружающих того, что именно хочет сказать ребенок, приводит к замкнутости, прекращению взаимодействия, демонстрации нежелательных формы поведения. В подобных ситуациях роль взрослого заключается в том, чтобы, поддержать ребенка, оказывая ему дозированную помощь.

Для взаимодействия с другими детьми взрослый может: дать вербальную подсказку, которая поможет ребенку с РАС продолжить беседу, попросить о чем-либо словами, поощрять за самостоятельное использование слов, предложить детям поиграть во что-нибудь другое при отказе, учить и поощрять сверстников ребенка с РАС за сотрудничество с ним, инициировать детей обращаться к ребенку с просьбой.

При взаимодействии с детьми может возникнуть большое количество сенсорных проблем, что затрудняет участие в играх ребенка с РАС наравне с другими детьми. При диагностировании гиперчувствительности к звукам и шумам одним из наиболее часто используемых приспособлений являются шумопоглощающие наушники. Правильно подобранные наушники не мешают ребенку слышать других детей, но снижают уровень фонового шума. При выборе данного устройства необходимо провести работу по обучению ребенка их использованию, а также определить продолжительность их использования.

Для того чтобы ребенок с РАС мог быстрее включиться в социум, необходимо расширять спектр его *отношений с миром, другими людьми и самим собой*: развивать понимание эмоций, намерений, желаний (своих и чужих).

2.3 Взаимодействие взрослых с детьми с РАС и интеллектуальными нарушениями

При включении ребенка с РАС в образовательный процесс необходимо соблюдать постепенность. Взрослому необходимо заранее познакомиться с ребенком и его родителями, узнать особенности поведения, общения, привычки и интересы. Взрослый становится гарантом безопасности и стабильности для ребенка с РАС в детском саду. Взрослый помогает ребенку адаптироваться.

В процессе образовательной деятельности основной задачей взаимодействия взрослого с ребенком с РАС является перенос формирующихся навыков в различные социальные контексты. Это реализуется при следующих условиях:

- каждая ситуация рассматривается взрослым как возможность для построения взаимодействия с ребенком,
- взрослый внимательно относится к поведению и эмоциональным реакциям ребенка,
- налаживание взаимодействия основывается на актуальных интересах ребенка,
- взаимодействие осуществляется в ходе совместной деятельности: коммуникативно-речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной и др.

Взрослыми специально организовывается работа, направленная на устранение или уменьшение проявления нежелательного поведения ребенка с РАС. Проблемное поведение подвергает риску самого ребенка и/или его окружение и затрудняет общение и включение в социальную среду. Оно может, проявляется в виде истерики, агрессии (вербальной, физической), аутоагрессии, отсутствия реакции на просьбы, требования, аутостимуляции, неусидчивости, нарушения внимания, импульсивности, нежелания сотрудничать. Часто причиной такого поведения может быть повышенная тревожность, неумение ребенка объяснить свое состояние или желания социально-приемлемым способом (например – головная боль, голод, жажда). Крик или агрессия иногда могут быть единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу, то есть средством коммуникации.

Взрослому необходимо определить, с какой целью ребенок использует определенное поведение. Для этого проводится наблюдение за событиями, которые происходят до проблемного поведения и после. Проанализировав данные события можно значительно снизить качественный и количественный уровни проблемного поведения. Для этого используются следующие способы:

Взрослый обучает ребенка выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выражать отказ. При общении ребенка с РАС с другими детьми, взрослый помогает ребенку с помощью подсказок.

Взрослый создает специальные ситуации для развития возможности ребенка играть самостоятельно. Они должны основываться на актуальных интересах ребенка. Интересы выявляются путем наблюдения за ребенком, бесед с ним и с родителями. Обогащение окружающей среды и появление новых интересных занятий позволяют уменьшить частоту аутостимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания.

Взрослый помогает ребенку включиться в занятия. Ребенок может отказываться, если они трудные, длинные, неинтересные и непонятные. В таких ситуациях взрослому необходимо: понизить уровень сложности задания, использовать чередование достаточно простых и сложных заданий, предоставить возможность ребенку выбора задания, работать в достаточно быстром темпе (задания должны быть короткими), часто менять задания, выбирать эффективные методы обучения. Ребенку с РАС необходима помощь взрослого и для выстраивания взаимодействия с другими детьми, отношений с миром и самим собой. Он является проводником ребенка в детское сообщество.

2.4 Взаимодействие с семьёй ребёнка с РАС и интеллектуальными нарушениями

Важным условием обеспечения поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья ребенка с интеллектуальным расстройством и РАС является взаимодействие педагогического коллектива с семьей.

Педагоги имеют возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать ближайшему окружению даже незначительные достижения ребенка. Наличие общей цели позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее. Контакт и диалог с родителями дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга.

Педагогам необходимо соблюдать определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

- проявлять уважение к родителям, которое выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей;
- проявлять эмпатию, понимание к проблемам семьи ребенка с РАС;
- понимать и соблюдать собственные права и права родителей, такие как: право на собственное мнение и собственный выбор, право на информацию, право на уважение, право просить о помощи, право получать признание.

Распределение ответственности между педагогами и родителями позволяет предупредить взаимное обвинение друг друга, перекладывание ответственности и уход от нее.

Формы работы:

- индивидуальное консультирование родителей по запросам;
- посещение родительских собраний, выступления на педагогических совещаниях, проведение мастер-классов.
- разработка конкретных рекомендаций родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка с РАС и интеллектуальными нарушениями.

План работы *приложение 2*

2.5 Этапы коррекционно-логопедической работы

Направления коррекционной работы по коммуникативно-речевому развитию детей

Для преодоления трудностей коммуникативно-речевом развитии у детей с расстройствами аутистического спектра выделено и предлагается следующие направления работы (развитие довербальной коммуникации, понимание речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

Уровень 1. Развитие довербальной коммуникации

Задачи

Учебные:

- Развивать предпосылки совместной деятельности;
- Формировать способность к подражанию движений и звуков.

Коррекционные:

- Формировать способность к зрительному контакту во время общения;
- Развивать невербальные проявления ребенка как попытки вступать в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.);
- Развивать устойчивость и концентрацию внимания.

Когда речь идет о довербальной коммуникации, мы имеем в виду широкий спектр неречевого поведения ребенка, направленного на взаимодействие с другим лицом (или лицами), а именно: социальная улыбка, гуление и лепет, как средство привлечь внимание к себе или к объекту,

выражения лица, позы и жесты, сопровождающие социальное взаимодействие, координация внимания и точки зрения между лицом и объектом. Все это использует ребенок с самого раннего возраста, чтобы: сообщить ближайшему окружению о своем эмоциональном или физическом состоянии, побудить удовлетворить его потребности, выразить несогласие или протестовать, привлечь внимание к себе или к объекту, который заинтересовал, присоединиться к совместной игре.

Уровень 2. Развитие речи на уровне первых слов

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность подражать части слов и отдельным словам;
- Расширять активный словарь

Коррекционные:

- Развивать и поддерживать способность к любым вербальным проявлениям;
- Развивать умение инициировать контакт;
- Формировать способность использовать отдельные слова, взгляд и жест с целью привлечь внимание другого человека к предмету интереса, попросить что-то подобное.

Первые слова, которыми начинает пользоваться ребенок, обычно имеют особое и уникальное значение для него. Так, например, прежде чем понять, что слово «мама» называет определенное лицо, ребенок может пользоваться этим словом, чтобы побудить кого-нибудь улыбаться или играть с ним. Часто, первые слова - это средство инициирования или поддержания взаимодействия с другим человеком, а не символическая репрезентация (названия) объектов и людей.

Впоследствии ребенок начинает пользоваться словами-названиями для близких и важнейших предметов из своего окружения (еда, игрушки) и близких людей. Первые слова, как правило, тесно связаны с содержанием ситуации, и первая «чашка» является словом, означающим чашку ребенка во время приема пищи, а не любую другую чашку в другой ситуации.

Следует использовать каждую возможность для развития коммуникативно-речевых навыков ребенка.

На уровне первых слов ребенок должен научиться, пониманию того, что используя отдельные слова (обозначающие предмет и действие), можно привлечь внимание другого лица к себе или к объекту, попросить предмет, прокомментировать действие.

Уровень 3. Уровень комбинации слов

Задачи

Образовательные:

- Формировать способность использовать два знакомых слова в одном высказывании;
- Развивать умение отвечать на вопросы, используя словосочетание

Коррекционные:

- Корректировать употребление ребенком местоимений;
- Развивать способность к пониманию ситуаций субъект-объектного взаимодействия.

Первые комбинации слов (словосочетания) выполняют те же функции, что и одиночные слова, а именно, просьбы или требования (объектов, действий, внимания и взаимодействия); и, ссылки (привлечения внимания к предметам или событиям за их названиями). На уровне комбинации двух слов в речи детей уже появляются утверждения, а также семантическая категория присвоения (принадлежности). Позже дети начинают пользоваться прилагательными, местоимениями, предлогами и другими частями речи, усложняя и удлиняя собственные высказывания.

Переход на уровень комбинации слов происходит за счет сочетания уже знакомых слов. Но сначала такие комбинации редки, фиксированы и воспринимаются как одно целое, поэтому не могут считаться настоящими словосочетаниями. Истинными словосочетаниями их делает вариативность применения и разнообразие комбинаций.

Уровень 4. Развитие речи на уровне структуры предложения

Задачи

Образовательные:

- Расширять активный словарный запас;

- Формировать способность к употреблению в речи предложений, использование вопросов в речи.

Коррекционные:

- Развивать умение использовать речевые навыки в коммуникативных целях;
- Корректировать способность понимать значение слов и высказываний;
- Развивать способность различать интонацию речевого высказывания.

Считается, что ребенок готов употреблять в речи фразу из трех слов и структуру предложения, когда он регулярно принимает фразы вроде «Мама моет» (субъект-действие), «Моет малыша» (действие-объект), «Мама малыш »(субъект-объект), таким образом, демонстрируя предпосылки знания о согласовании и подчиненности семантических категорий в предложении.

Итак, постепенное усложнение словосочетаний к предложениям происходит за счет добавления:

- слов-обращений (имена, названия игрушек и т. Д.), Например, просьбы или команда приобретать такой вид: «Мама, дай пить», «Мальчик, бросай мяч», «Машинка, езжай»
- местоимений («Мама, дай мне пить», «Катя, на тебе яблоко») и других приложений, как членов предложения - «Кот ест рыбу», «Я иду по траве»
- прилагательных (признаков предметов), например, «Это - большой мишка», «Хочу красную машинку»
- наречий (обстоятельств, времени, цели, места, причины, условия)
- числительных

Крайне важным и необходимым является умение ребенка использовать приобретенные знания в практической деятельности в повседневной жизни. Так, на уровне структуры предложения, пользуясь своими коммуникативно-речевыми навыками, ребенок должен уметь: управлять своими действиями (а лучшим советчиком на этом этапе - комментарий собственных действий с элементами планирования); влиять на поведение других лиц (привлекать внимание, отдавать команды, формулировать просьбы, отрицать, отклонять предложения); описывать увиденное, пережитое, задавать вопросы.

Уровень 5. Уровень связной речи

Задачи

Образовательные:

- Развивать способность сочетать предложения, образуя рассказ или комментарий;
- Обогащать речь эпитетами, метафорами, фразеологизмами.

Коррекционные:

- Формировать способность общаться с определенными правилами социального взаимодействия.

Коррекционная работа с ребенком строится по следующим направлениям:

- Развитие слухового восприятия
- Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации.
- Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики.
- Развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза.
- Развитие сенсорно перцептивной деятельности.
- Развитие функции голоса и дыхания.
- Развитие чувства ритма.
- Развитие импрессивной и экспрессивной речи.

Каждое направление включает определенные задачи и соответствующие им приемы, дифференцированные в зависимости от этапа работы и индивидуальных особенностей безречевых детей.

1. Развитие слухового восприятия

Задачи: расширение рамок слухового восприятия развитие сенсорных функций, направленности слухового внимания, памяти.

2. Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации.

Цель: активизация ощущений собственных движений (активных и пассивных руками взрослого)- побуждение к совершению знакомых действий с воображаемыми предметами,

воспроизведение движений, изображённых на сюжетной картинке; развитие мимики, установление контакта: развитие понимания рисованного знака (пиктограммы) адекватное использование жестов.

3. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики.

Задачи: развитие манипулятивной деятельности и мелкой моторики рук

- глазодвигательных-тактильно-проприоцептивных и статико-динамических ощущений
- чётких артикуляционных кинестезий, тактильной памяти;
- формирование представлений о схемах лица и тела;
- развитие подвижности речевой мускулатуры- произвольности и дифференцированности мимических движений - кинестетического контроля за мимикой и мышечными ощущениями;
- восприятие артикуляционных укладов звуков путём развития зрительно-кинестетических ощущений.

Приёмы:

- прослеживание по направлениям сверху вниз- снизу-вверх- справа налево- слева направо;
- прослеживание прямых- ломаных- извилистых линий;
- массажные расслабляющие (активизирующие) движения; размазывание крема на различных поверхностях;
- проведение рукой ребёнка по различным поверхностям (мех щётки с различным ворсом);
- узнавание на ощупь различной фактуры предметов с использованием тактильных таблиц;
- двигательные упражнения с погремушкой-мячом- платочком- флажком;
- «рисование» в воздухе рукой;
- различение фактуры предметов без опоры на зрительное восприятие;
- активизация пассивных и активных движений пальцев рук;
- упражнения с пластилином;
- использование кукол би-ба-бо;
- артикуляционная и мимическая гимнастика;
- задания на имитацию положения рта, представленного на картинках;
- упражнения на преодоление сопротивления;
- автоматизация отдельных артикулем;
- выработка речедвигательных образов звукообразных слов.

4. Развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза.

Задачи: формирование поисковой деятельности, расширение поля зрения: выработка устойчивости, переключаемости, увеличения объёма зрительного внимания и памяти: развитие стереогноза - умения ориентироваться на плоскости и в трёхмерном пространстве: анализ зрительного образа.

Приёмы:

- нахождение игрушек в пространстве комнаты.
- перемещение их в заданном пространстве.
- поиск предметов:
- соотнесение игрушки с её изображением на картинке;
- определение сторон тела у людей, изображённых на картинке, сторон собственного тела,
- выработка навыков ориентировки;
- упражнения в перекрёстном ориентировании;
- выполнение действий с предметами и игрушками по инструкции;
- определение недостающих частей у предметов по картинкам;
- узнавание частей тела и лица на предметной картинке, соотнесение их с частями собственного тела:
- запоминание изображений предметов;
- фиксация изменений в расположении предметов,
- выделение из множества предметов;

- запоминание расположения предметов на плоскости (вверху, в центре, в правом углу и т.д.);
- идентификация зрительных изображений по заданной теме;
- определение различий в предметах и картинках;
- сравнение сходных по зрительному образу предметов;
- конструирование по образцу, по инструкции;
- конструирование заданных предметов со сходными и дискретными признаками из отдельных деталей;
- выделение фигуры из фона; вычленение наложенных друг на друга предметов.

5. Развитие сенсорно-перцептивной деятельности.

Задачи: формирование сенсорного и тактильного гнозиса;

восприятия цвета и пространственных признаков плоских и объёмных предметов; дифференциация сходных цветовых тонов и геометрических форм;

формирование пространственного моделирования образов и конструктивного праксиса.

Приёмы:

- выработка умения ориентации в окружающем;
- работа с тактильными таблицами; выделение цвета;
- знакомство с размером и формой (плоскостной и объёмной);
- выполнение действий с дидактическими игрушками (матрёшкой, пирамидкой);
- выработка дифференцированного восприятия круглой, угольной и квадратной форм на материале предметов и геометрических фигур;
- соотнесение цветного и контурного изображений предметов;
- дифференциация плоскостного и объёмного изображений;
- конструирование целого из частей;
- классификация по цвету, подбор определённой цветовой гаммы;
- идентификация предметов и геометрических фигур;
- работа с «Доской Сегена», кубиками Кооса.

6. Развитие функций голоса и дыхания.

Задачи: увеличение объёма дыхания, нормализация сто ритма; развитие координированной деятельности дыхания, фонации и артикуляции: развитие высоты, тембра и интонации; стимуляция мышц гортани: активизация целенаправленного ротового выдоха, знакомство с некоторыми характеристиками силы голоса, формирование диапазона голоса на основе упражнений в использовании звукоподражаний различной громкости.

Приёмы:

- упражнения на расслабление шейной мускулатуры;
- активизация движений мягкого нёба, имитация жевания;
- тренировка носового выдоха;
- развитие произвольного речевого вдоха.
- выработка произвольного контроля за объемом и темпом выполнения движений;
- выработка комбинированного типа дыхания.
- упражнения на контролирование силы воздушной струи и ротового выдоха;
- различение холодной и тёплой струй выдыхаемого воздуха;
- выработка умения повышать и понижать голос в доступных пределах.

7. Развитие чувства ритма.

Задачи: формирование ритмико-интонационной стороны речи; ассоциативных связей на основе скоординированной работы анализаторов (речеслухового, речедвигательного, зрительного), обеспечивающих основу коммуникативной функции речи, формирование ощущения предложения как лексической единицы, характеризующейся ритмико-интонационной законченностью, знакомство с ритмико-интонационными характеристиками гласных звуков А, О, У, И:

Приёмы:

- воспроизведение ритма в движениях и играх;
- ходьба и маршировка под музыку;
- двигательные упражнения с ритмичным звуковым сопровождением;
- ритмические упражнения для рук и ног;
- воспроизведение заданного ритмического рисунка отстукиванием и отхлопыванием;
- развитие действий двигательной и ритмико-интонационной активности;
- знакомство с силой голоса и различной интенсивностью неречевых и речевых звуков;
- развитие речевых вокализаций;
- знакомство со схемой ритма;
- соотнесение ритма со схематическим изображением;
- произвольное, ритмичное произнесение гласных звуков и звуковых цепочек;
- дифференциация ритмических рисунков: отображение определенных качеств движения;
- ритмическое чередование объектов с опорой на зрительное восприятие.

8. Развитие импрессивной и экспрессивной речи

Задачи: развитие понимания ситуативной и бытовой речи, формирование первичных коммуникативных навыков и лексики на звукоподражании и звукосочетаний имитирующих неречевые комплексы звуков восклицания: крики птиц и голоса животных, слов обозначающих наиболее употребляемые предметы и простые действия, работа над семантикой слова стимулирование простых видов коммуникативной речи

Приемы:

- узнавание предметов по их названию (игрушки части тела одежда животные),
- показ предметов по их признакам
- показ картинок с изображением предметов относящихся к определенным категориям
- выполнение по инструкции действий со знакомыми предметами
- выполнение вербальных инструкций с адекватным использованием звукоподражаний
- побуждение к высказыванию эмоциональных восклицаний, просьб, развитие непроизвольного подражания - звукового и словесного
- различение звукоподражаний с опорой на зрительное восприятие, соотнесение игрушек (картинок) с сопряженным отраженным и произвольным звукоподражанием
- различение действий совершаемых одним объектом соотнесение действий и слов их обозначающих
- выполнение инструкций содержащие слова с уменьшительно ласкательными суффиксами
- побуждение к использованию слов, состоящих из двух прямых открытых слогов
- автоматизация в диалогической речи слов «хочу, буду»
- автоматизация отдельных штампов КОММУникативной побудительной и вопросительной речи (дай, на, кто, иди)
- узнавание предмета по словесному описанию
- выработка обобщенных понятий
- смысловое обыгрывание слов путём включения их в различные смысловые контексты
- выбор правильного названия предметов среди верных и конфликтных обозначений

3.ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1 Организация развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда МКДОУ детского сада «Ёлочка» обеспечивает реализацию Программы:

- созданы необходимые условия для коррекционной работы, инклюзивного образования детей с ОВЗ;
- учитываются национально-культурные, климатические условия, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- учитываются возрастные особенности детей.

Развивающая предметно-пространственная среда содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна. Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех её элементов требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования.

Для развития речи и ознакомление с окружающим миром используются музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе – звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый, кукольный театр, атрибуты костюмов.

Логопедический кабинет соответствует требованиям СанПиН, охраны труда, пожарной безопасности, защиты от чрезвычайных ситуаций, антитеррористической безопасности учреждения дошкольного образования, соответствуют правилам охраны жизни и здоровья воспитанников.

Игровое пространство включает полки с игрушками, небольшой стол и детский стульчик.

Организационно-планирующее пространство кабинета оснащено шкафом для рабочих папок книг и пособий.

Оборудование и материалы

- Дудочка, губная гармошка, бубен, барабан, колокольчик.
- Зеркала (настенное и индивидуальные).
- Игрушки, наборы объёмных и геометрических тел основных цветов.
- Карточки с чистоговорками.
- Монтессори – материалы.
- Предметные, сюжетные картинки и образные игрушки по различным лексическим темам.
- Снежинки из папиросной бумаги, кусочки ваты на ниточке, свеча, мыльные пузыри, флюгер, бумажные кораблики, бумажные кораблики, стакан с водой и трубочка.
- Альбомы с фотографиями ребёнка, родителей, любимых игрушек.
- Дидактические игрушки зрительно – пространственного гнозопраксиса: кубики, мозаика, пирамидки, матрёшки, настольный конструктор, внутренние и внешние трафареты, куклы и кукольная одежда с большим количеством пуговиц, кнопок, молний; рукавички и перчатки с изображением мордочек животных, театральные куклы
- Дидактические ящики с фигурками – вкладышами.
- Игровые приспособления для шнуровки.
- Иллюстративный материал, отражающий эмоциональный, бытовой, социальный, игровой опыт детей.
- Ленточки разных цветов и размеров.
- Литературный материал: тексты чистоговорок, стихотворных диалогов.
- Логопедическая карта.
- Компьютер и компакт – диски с записями различных мелодий и детских песен.

- Природный материал (песок, вода, шишки, плоды), строительные наборы и конструкторы, дидактический стол, счетные палочки.
- Приспособления для массажа рук: балансировочные подушки, мячи для массажа кистей рук, массажные валики, кольца, коврик.
- Натуральные предметы: карандаши, коробочки, баночки для раскладывания мелких игрушек, шарики, баночки.

Литература подобрана по разделам:

- общая логопедия (включая словарь);
- коррекционно-развивающая;
- диагностика уровня речевого развития детей;
- для родителей;
- периодические издания;
- организация логопедической службы в ДООУ.

3.2 Планирование образовательной деятельности по логопедической коррекции

Приложение 3

Литература:

1. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Либлинг М.М. - М.: Центр традиционного и современного образования "Теревинф". – 2007.
2. Башина В.М. Ранний детский аутизм/Исцеление: Альманах. - М., 1993.
3. Екжанова Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно - развивающее обучение и воспитание / Стребелева Е.А. - М.: Просвещение, 2010.
4. Коноплева А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография. / Лещинская Т.Л. - Мн.: НИО, 2003г.
5. Кудрявцева И.И. Конспекты занятий логопеда с детьми раннего возраста. - М.: Москва, 1971.
6. Лаврентьева Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом // Дефектология, 2003 - №2.
7. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. / Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. - Москва 2007.128с.
8. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М., 2000.
9. Нищева Н.В. «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР». – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
10. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: наглядные материалы. - Изд.2- е, Теревинф, 2006.
11. Садовникова Л.Г. «Ваш ребенок начинает говорить». – СПб., 1996.
12. Сандрикова В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра.- М., Редкая птица, 2020.
13. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. – М., 2001 г.
14. Ушакова О.С. «Программа развития речи дошкольников» - 3-е изд., доп. и испр. - М.: ТЦ Сфера, 2013.56 с.
15. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М., 1995

ПРИЛОЖЕНИЯ

РЕЧЕВАЯ КАРТА

К. С. Лебединская, О. С. Никольская

ФОРМАЛЬНЫЕ СВЕДЕНИЯ

1. Фамилия, Имя, Отчество ребенка _____
2. Возраст (число, месяцы, год рождения) _____
3. Домашний адрес, номер телефона _____

СВЕДЕНИЯ О СЕМЬЕ

МАТЬ: ФИО, возраст _____

профессия, образование _____

Имеются ли профессиональные вредности? Какие? _____

ОТЕЦ: ФИО, Возраст _____

профессия, образование _____

Имеются ли профессиональные вредности? Какие? _____

Протекание беременности и родов (наличие токсикозов, травм, заболевания матери, резус конфликт, роды срочные, затяжные, стремительные, асфиксия, гипоксия) _____

Психомоторное развитие:

Голову держит с _____

Сидит с _____

Ползает _____

Стоит _____

Ходит _____

РЕЧЕВОЙ АНАМНЕЗ

1. Развитие предречевых функций:

а) гуление с _____ месяцев.

б) лепет с _____ месяцев.

2. Первые слова

а) до года _____

б) в 1-2 года _____

в) в 2-3 года _____

3. Фразовая речь

с 1 г. 1 мес. _____

до 2-х лет _____

в 2-3 года _____ ;

после 3-х лет _____ .

Необычные первые слова _____

Фразовая речь без этапа слова _____

Развитие фразовой речи раньше ходьбы, одновременно _____

Отказы от пользования речью после 2-х лет _____
Полностью некоммуникативная речь _____
Недостаточность коммуникативной речи _____
Отсутствие звукоизобразительных слов _____
«Взрослая» речь _____
Эхолалии непосредственные. _____
Повторяет последние слова, фразы взрослого _____
Нарушения интонирования и модулирования _____
Речь монотонна _____
«Попугайная» речь, неадекватная ситуация _____
Избирательное отношение к словам _____
Отсутствие личного местоимения «Я» к 3-5 годам _____
Отсутствие личного местоимения «Я» после 5 лет _____

Когда стала узнавать близких _____
Когда стал реагировать на звук, на свое имя _____
Когда и как протекал период лепета _____
Был ли он? _____
Когда стал понимать обращенные просьбы (до года, после года) _____
Что понимает из речи взрослых в настоящее время _____
Задаст ли вопросы? _____
Где воспитывался ребенок _____
Каково речевое окружение: двуязычная среда, недостатки речи в семье _____
Получал ли логопедическую помощь (какую, в течение какого времени, каковы были результаты) _____
Имели ли место тяжелые соматические заболевания в период раннего речевого развития? Не находился ли длительное время в больнице? _____
Вегетативно-инстинктивная сфера:
Особенности сна _____
Особенности питания _____
Реакция на физический дискомфорт _____
Аффективная сфера:
Особенности общего эмоционального облика _____
Преобладающее настроение _____
Наличие страха _____
Реакция на перемену обстановки _____
Чувство самосохранения _____
Особенности общения:
Визуальный контакт (фиксация взгляда, характер взгляда) _____
Комплекс оживления и первая улыбка _____
Реакция на близких _____
Реакция на нового человека _____
Отношение к физическому контакту _____
Поведение в одиночестве _____

Коммуникативные способности

Общие вопросы

- С кем контактирует данный ребенок?
- С кем он / она любит общаться в настоящее время?
- Как проходит коммуникация: один на один или в групповых ситуациях?
Как он / она ведет себя с малознакомыми людьми?
- Какие ему / ей преимущественно задаются вопросы: предполагающие ответы «да» / «нет» или альтернативные?
- Как проходит коммуникация дома?
- Существует ли сильное расхождение между тем, что он/ она понимает и тем, что он / она может выразить?
- В каких ситуациях существуют самые большие проблемы в коммуникации?
С кем? Может ли он / она в не совсем понятных ситуациях прибегать к альтернативным формам коммуникации?
- Как реагирует он / она в ситуации недоразумения?
- Использует ли он / она свойственные человеку коммуникативные формы (мимика, движения глаз, жесты, звуки, устная речь)? Если да, то какие?
- Использует ли он / она неэлектронные виды коммуникативной помощи коммуникативные таблички / книги, символы / надписи и т.д.)? Если да, то какие?
- Комбинируются ли эти средства? Может ли он / она эффективно общаться с помощью своей коммуникативной системы с окружающими?

Возможности выражения.

- Может ли он / она выражать свои повседневные потребности?
- Может ли он / она выражать свои чувства? Если да, то какие?
- Может ли он / она называть знакомых людей?
- Может ли он / она называть или описывать объекты, ситуации или места?
- Может ли он / она выражать взаимоотношения между людьми и действиями? (Например, мама спит)
- Может ли он / она выражать взаимоотношения между объектом и действием? (Например, поезд едет)
- Может ли он / она спрашивать интересующую информацию?
- Может ли он / она отвечать на простые вопросы? (Например: Где мама? Хочешь пить?)
- Может ли он / она отвечать на более сложные вопросы (Например: Что вы будете делать завтра, когда придет бабушка?)

Вокализация.

- Издает ли он / она звуки? Если да, то какие?
- Можно ли связать эти звуковые выражения с каким-либо значением:
 - реакция на обращение
 - просьба о внимании, предмете или действии
 - протест, радость
 - объяснение

Жесты – Мимика – Взгляд

- Может ли он / она зафиксировать взгляд на одном из множества объектов, предложенных для выбора?

- Использует ли он / она мимику в качестве средства выражения? Если да, то, когда?
- Может ли он / она сознательно контролировать свою мимику?
- Может ли он / она при помощи мимики понятно выражать чувства? (Например, радость, удивление, грусть, ярость, страх)
- Реагирует ли он / она мимикой на вопросы или ситуацию высказывания?
- Общается ли он / она мимикой с другими людьми в соответствующей ситуации?
- Есть ли неясности при интерпретировании его / ее выражения лица?
- Появляется ли у него / нее выражение лица спонтанно?
- Использует ли он / она жестикуляцию как средство выражения? Если да, то, когда?
- Демонстрирует ли он / она целенаправленные движения в отношении объектов, людей, в какой-либо ситуации?
- Использует ли он / она жесты, чтобы обратить на себя внимание?
- Разработал ли он / она для определенных сообщений собственные жесты? (Например, для выражения основных потребностей)
- Связаны ли жесты с другими формами коммуникации? (Например, с символами)

Манера поведения

- Использует ли он / она определенную манеру поведения? Если да, то какую?
- Кто из социального окружения знаком с данной манерой (системой выражения)?

Языковые и коммуникативные аспекты

- Наблюдает ли он / она за окружающими предметами и людьми?
- Проявляет ли он / она интерес к другим? Как он / она показывает это?
- Обращает ли он / она внимание других на себя? Как?
- Может ли он / она устанавливать зрительный контакт и удерживать его?
- Есть ли различие в визуальном поведении по отношению к хорошо знакомым и незнакомым людям?
- Отводит ли он / она сознательно взгляд?
- Избегает ли он / она сознательно зрительного контакта?
- Может ли он / она распознать и соотнести шумы окружающей среды?
- Выражает ли он / она протест и несогласие? Если да, то как?
- Продолжает ли он / она преследовать свою цель, если в первый раз он / она потерпел(а) неудачу? Если нет, то почему? (Разочарование, небольшое время для удержания внимания, малый интерес)
- Знает ли он / она общеупотребительные существительные, глаголы?
- Может ли он / она понимать простые требования?
- Реагирует ли он / она на коммуникацию, инициированную другими? Если да, то как?
- Проявляет ли он / она соразмерное поведение в ситуации смены собеседника?
- Может ли он / она отвечать на альтернативные вопросы, показывая «да» или «нет»?
- Может ли он / она адекватно отвечать на вопросы?
- Просит ли он / она о помощи? Если да, то как?
- Иницирует ли он / она совместное действие или контакт? Как?
- Задает ли он / она вопросы? Как?
- Выражает ли он / она потребности, желания, чувства, настроения?
- Может ли он / она сообщать свои переживания? Если да, то как?
- Может ли он / она давать достаточно информации для того, чтобы быть понятым(ой)? Если нет, то почему?
- Отвечает ли он / она на дополнительные вопросы при повторениях / уточнениях для

снятия недоразумений?

Когнитивные способности и понимание речи

- Узнаются ли знакомые лица?
- Наблюдается ли удержание внимания в течение определенного времени
- Может ли он / она находить спрятанные от его / ее глаз предметы (Например, под платок)?
- Понимает ли он / она причинно-следственные связи?
- Может ли он / она предугадывать действия? (Например, после чего-то он / она проявляет радость, зная или понимая, что скоро будет что-то приятное)
- Понимает ли он / она в определенных ситуациях требование? (Например, при надевании ботинок: покажи мне свою ногу)
- Понимает ли он / она часто употребляемые слова? (Например, собственное имя, мама, спать и др.)
- Понимает ли он / она вопросы, касающиеся повседневных вещей?
- Может ли он / она выбирать из нескольких предметов один известный?
- Понимает ли он / она два элемента ситуативного высказывания? (Например, покорми куклу при помощи ложки)
- Понимает ли он / она отдельные слова при отсутствии обозначающих их людей / объектов? (Например, название любимой игрушки)
- Оказывает ли он / она однозначно понятное сопротивление, если у него / нее что-то забирают?
- Наблюдаются ли простые способности к решению проблем? (Что-то убрать в сторону для того, чтобы достать желаемый объект)
- Комментирует ли он / она свои собственные действия?
- Понимает ли он / она регулярный распорядок дня (школьный автобус, школа, утренний цикл, завтрак)?
- Наблюдается ли планирование действия? (Например, при одевании, построении пирамиды, совершении покупки)
- Может ли он / она сортировать предметы по определенным критериям? (Например, машины по размерам или цвету)
- Может ли он / она соотнести реальные объекты с фотографиями, изображениями, символами?
- Воспринимает ли он / она фотографии и изображения как носителей информации? (Например, книжка с изображениями, фотоальбом)
- Может ли он / она использовать фотографии / символы как ответ на вопрос?
- Может ли он / она использовать символы для того, чтобы что-нибудь потребовать?
- Понимает ли он / она два элемента неситуативного высказывания? (Например, сходи в ванную, принеси полотенце)
- Переспрашивает ли он / она при необходимости выполнить неситуативные требования?
- Понимает ли он / она абсурдные требования? (Причеши куклу ложкой)
- Понимает ли он / она сложные предложения? (Например, возьми куклу и положи на красную подушку, предложения со словами «если», «то» и т.д.)
- Понимает ли он / она родовые понятия?
- Понимает ли он / она небольшие рассказы с четкой последовательностью?
- Может ли он / она играть символически?
- Понимает ли он / она предложения со страдательным залогом? (Например, поезд управляется машинистом)
- Понимает ли он / она предложения с конструкцией «прежде чем»? (Прежде чем ты выйдешь из дома, надень куртку)

- Понимает ли он / она переносное значение и многозначность символов /рисунков: свеча - церковь, праздник, день рождения; солнце - тепло, лето, прекрасная погода
- Понимает ли он / она иронию?
- Может ли он / она одновременно воспринимать несколько измерений?
- (Например, куда войдет больше: в толстый маленький или в тонкий высокий стакан?)
- Играет ли он / она в игры с правилами?
- Может ли он / она теоретически (на уровне абстракции) отражать взаимосвязи?
- **Логическое мышление**
- Умеет ли он / она воспринимать гипотезы? (Например, представь, что вода из моря течет через гору и впадает в озеро, что произойдет с озером?)
- Может ли он / она обсуждать собственное будущее?
- Понимает ли он / она метафоры или устойчивые словосочетания? (Например, папа - глава семьи; освободить место; водить за нос, два сапога _____)

Эмоциональные и психосоциальные аспекты

- Чувствует ли он / она в настоящее время сильную потребность в коммуникации?
- Была ли раньше у него / нее сильная потребность в коммуникации?
- Есть ли впечатление, что он / она воспринимает коммуникацию как что-то осмысленное?
- Проявляет ли он / она особый интерес к определенным темам, действиям, объектам? Если да, то к чему?
- Проявляет ли он / она интерес к фотографиям и изображениям?
- Использует ли он / она все имеющиеся у него / нее возможности для реализации себя в окружающем мире?
- Обладает ли он / она выносливостью при целенаправленных взаимодействиях с другими людьми?
- Отказывается ли он / она быстро от задуманного, если его / её не понимают?
- Знает ли он / она о своем ограничении в коммуникации?
- Выражает ли он / она разочарование при неудавшейся коммуникации? Если да, то как?
- Есть ли у него / неё особенности в поведении? Если да, то, когда они проявляются?
- Устанавливает ли он / она контакт с незнакомыми людьми, если что-нибудь хочет спросить или сообщить?

Речевая карта на ребёнка с аутизмом

К. С. Лебединская, О. С. Никольская

Ф.И. _____

Дата рождения _____ возраст _____

Дата заполнения _____

Функция	Результат	
	Начало года	Конец года
Контакт:		
В контакт не вступает		
В контакт вступает с трудом		
Контакт избирательный.		
Легко устанавливает контакт		
Использование речи:		
Речь не использует		
Использует слова после стимуляции		
Пользуется речью редко		
Использует речь в быту, играх		
Средства общения:		
Общение слабо выражено (с помощью движений телом, криком)		
Общение посредством движений телом, головы, улыбки, голоса		
Общение посредством выразительного взгляда, мимики, сокращённых слов, жестов		
Речевые средства общения		
Вокализации(звуки, сочетания звуков, слоги, псевдослова)		
Не использует вокализации		
Использует после стимуляции		
Использует редко		
Использует часто		
Зрительное восприятие (фиксация взора, зрительн. контакт)		
Взгляд на предмет кратковременный, за передвижением предмета не		

следит. Избегает зрительного контакта		
Кратковременно следит за предметом		
Зрительный контакт редко, после стимуляции		
Может произвольно удерживать взгляд на предмете, смотреть в глаза, лицо		
Использование жестов, мимики		
Не использует		
Использует после стимуляции		
Показывает нужное подведением к предмету		
Показывает жестом желаемое		
Подражательность		
Не развита		
Подражает непроизвольно		
Подражает после стимуляции или не всегда		
Может подражать действиям		
Артикуляционный аппарат(Подчеркнуть нужное)		
Губы	Толстые, тонкие, короткие, провисание(увеличенный объем верхней губы, её нависание над нижней), расщепление верхней губы, рубцы, короткая уздечка верхней губы	Толстые, тонкие, короткие, провисание(увеличенный объем верхней губы, её нависание над нижней), расщепление верхней губы, рубцы, короткая уздечка верхней губы
Зубы	Редкие, кривые, вне челюстной дуги, мелкие, крупные, наличие диастем, отсутствие зубов....., кариозные	Редкие, кривые, вне челюстной дуги, мелкие, крупные, наличие диастем, отсутствие зубов....., кариозные
Прикус. Строение челюсти	Прогнатия (верхний зубной ряд выступает вперед), прогения(нижний зубной ряд вперед), прямой, открытый передний, открытый боковой, сужение челюстей, микрогения	Прогнатия (верхний зубной ряд выступает вперед), прогения(нижний зубной ряд вперед), прямой, открытый передний, открытый боковой, сужение челюстей, микрогения

	(малые размеры нижней челюсти).	(малые размеры нижней челюсти).
Твёрдое нёбо	Высокое, готическое, узкое, плоское, низкое, расщелина	Высокое, готическое, узкое, плоское, низкое, расщелина
Мягкое нёбо	Длинное, короткое, раздвоенное, свисает неподвижно, отклоняется в сторону, отсутствует	Длинное, короткое, раздвоенное, свисает неподвижно, отклоняется в сторону, отсутствует
Язык	Макрогоссия, микрогоссия, длинный, короткий, широкий, узкий, массивный, раз-двоенный, укороченная подъязычная связка	Макрогоссия, микрогоссия, длинный, короткий, широкий, узкий, массивный, раз-двоенный, укороченная подъязычная связка
Артикуляционная моторика		
Покажи язык		
Оближи губку. «Вкусное варенье»		
Поцокай. «Лошадка»		
Покажи зубы. «Заборчик»		
Дотянись языком до конфетки. «Маятник»		
Понимание речи: Критерии оценки: 0 баллов- не выполняет; 1 балл – совместное выполнение, значительная помощь; 2 балла – требуется дополнительная стимуляция: показ, объяснение; 3 балла – выполняет самостоятельно.		
Выполнение простых инструкций		
Наглядные инструкции		
Может на картинках найти знакомый предмет		
Знает и показывает название частей тела		
Знает и показывает название частей лица		
Реагирует, когда зовут по имени		
«Иди ко мне»		
«Дай»		
«Возьми»		

«Собери»		
«Подними»		
«Принеси такой же»		
«Сядь»		
«Стой»		
«Покажи(игрушку)»		
«Покажи(картинку)»		
Покажи, что надевают на голову?		
Чем рисуют?		
Что можно есть?		
Что нужно, чтобы есть кашу?		
Покажи, кто кричитМУ, АВ, МЯУ, ПИ-ПИ,МЕ.		
«Покажи, кто ест, плачет, гуляет»		
«Покажи овощи, фрукты, одежду, животных, птиц».		
Спрячь машинку в коробку, за коробку		
Поставь машинку на коробку		
Достань машинку из коробки.		
Покажи, где дом-домик, яблоко-яблочко, собака-собачка		
Знает прилагательные:		
Большой		
Маленький		
Высокий		
Низкий.		
Фонематические процессы: Критерии оценки: 0 баллов- не выполняет; 1 балл – неправильное выполнение 2 балла –выполняет, требуется повторение задания:объяснение; 3 балла – выполняет самостоятельно.		
Различие неречевых звуков		
-звучание погремушки		
-звучание бубна		

-звучание колокольчика		
-звучание металлофона		
-звучание воды		
-звук рвущейся бумаги		
Различение похожих слов		
Где мишка, где мышка		
Где коса, где коза		
Различение звуков. Повтори за мной:		
А-У-О		
Ма-па,ма-на		
Речевое подражание: Критерии оценки: 0 баллов - не выполняет; 1 балл – совместное выполнение, значительная помощь; 2 балла – требуется дополнительная стимуляция: показ, объяснение; 3 балла – выполняет самостоятельно		
Повторяет звуки		
Повторяет слоги		
Повторяет слова		
Состояние звукопроизношения: Критерии оценки: 0 баллов – нарушено произношение более 10 звуков; 1 балл - нарушено произношение 3и более групп звуков; 2 балла - нарушено произношение шипящих, сонорных звуков; 3 балла – есть все звуки, кроме сонорных		
Звуки <i>Изолированно</i> А О У Ы И Д-Т П-Б Г-К Х В-Ф С-З		

Сь,Зь Ц Ш Ж Ч Щ Л Ль Р Рь М, Н Й <i>В слогах</i> А О У Ы И Д-Т П-Б Г-К Х В-Ф С-З Сь,Зь Ц Ш Ж Ч Щ Л Ль Р Рь М, Н Й <i>В словах</i> А О У Ы И Д-Т П-Б Г-К Х В-Ф С-З Сь,Зь Ц Ш Ж		
--	--	--

Ч Щ Л Ль Р Рь М, Н Й		
Особенности вербальной коммуникации		
Эхолалии		
Штампованность в речи		
Использование цитат		
Звуковая аутистимуляция (отвлечённая или осмысленная, связанная с ситуациями)		
Произнесение отдельных слов, фраз		
Осмысленность употребляемых слов. Связь с ситуацией		
Отсутствие или наличие местоимений: Я, МОЙ и др		
Вербальное выражение просьбы		
Отвечает ли на вопросы		
Задаёт ли вопросы		
Обращается ли за помощью		

Логопедическое заключение:

Краткая характеристика ребёнка:

Начало года

Конец года

Рекомендации

Приложение 2 План работы с родителями

2022-2023 уч.год

<i>Месяц</i>	<i>Вид деятельности</i>	<i>Примечания</i>
Январь	Сбор анамнестических данных с целью заполнения речевой карты воспитанника	Приглашение родителей на консультацию
Февраль	«Пальчиками играем- речь развиваем» Рекомендации по закреплению полученных навыков с ребенком дома: катание мяча, постройка башни из кубиков, дуем на предмет	Онлайн-консультация Онлайн-рекомендации с приложением фотографий с занятий.
Март	«Развитие речевого дыхания у детей» Пальчиковая игра «Сорока-ворона», «Моя семья»	Онлайн-консультация Онлайн-рекомендация проведения игры
Апрель	Пальчиковая игра «Пальчики » «Артикуляционная гимнастика. Цель и правила проведения»	Онлайн-консультация
Май	«Чему научился ребенок» Подведение итогов. Рекомендации на летний период	Приглашение родителей на консультацию Памятки

2023-2024 уч.год

<i>Месяц</i>	<i>Вид деятельности</i>	<i>Примечания</i>
Октябрь	Сбор анамнестических данных с целью заполнения речевой карты воспитанника	Приглашение родителей на консультацию
Ноябрь	«Артикуляционная гимнастика. Цель и правила проведения дома» Рекомендации по закреплению полученных навыков с ребенком дома.	Онлайн-консультация Онлайн-рекомендации с приложением фотографий с занятий.
Декабрь	1.Консультация: «Пальчиковые игры», «Развитие игровых и речевых навыков» 2. Пальчиковая игра «Зима» Рекомендации по закреплению полученных навыков с ребенком дома.	Приглашение родителей на консультацию Онлайн – рекомендация с приложением видео игры Онлайн-рекомендации с приложением фотографий с занятий.
Январь	Итоги промежуточной диагностики. Рекомендации	Приглашение родителей на консультацию
Февраль	«Игры и упражнения для развития понимания обращенной речи» Организация логопедической деятельности с ребенком: цели, задачи, этапы. Рекомендации по закреплению полученных навыков с ребенком дома.	Онлайн-консультация Приглашение на занятия родителей Онлайн-рекомендации с приложением фотографий с занятий.
Март	« Игры для развития целенаправленной воздушной струи»	Онлайн-рекомендация проведения игр.

	Организация логопедической деятельности с ребенком: цели, задачи, этапы. Рекомендации по закреплению полученных навыков с ребенком дома.	Приглашение на занятия родителей Онлайн-рекомендации с приложением фотографий с занятий.
Апрель	«Слуховое восприятие. Игры и упражнения.» Рекомендации по закреплению полученных навыков с ребенком дома.	Онлайн-консультация Онлайн-рекомендации с приложением фотографий с занятий.
Май	«Чему научился ребенок» Подведение итогов. Рекомендации на летний период	Приглашение родителей на консультацию Памятки

Приложение 3

Перспективно-тематическое планирование 1 год обучения

дата	Лексическая тема	Количество занятий	Задачи
Ноябрь	Знакомство, наблюдения		
Декабрь	Установление зрительного контакта. Диагностика речевого развития		
15.01. – 26.01	«Зима»	8	-формирование элементов невербальной коммуникации -развитие умения взаимодействовать с несколькими предметами; - развитие целенаправленного выдоха; -подготовка органов артикуляции к произношению звуков; -развитие слухового восприятия, ритма.
29.01. – 09.02	«В мире добра»	8	
12.02 – 22. 02	«Защитники Отечества»	7	
26.02.- 15.03	«Я и моя семья»	11	
18.03.– 29.03	«Весна»	8	
01.04. -12.04	«Книги»	8	
15.04. -10.05	«В ожидании лета»	11	
13.05 – 31.05	- Диагностика в конце уч.года - Подведение итогов совместной работы с педагогами	2	

Перспективно-тематическое планирование 2 год обучения

дата	Лексическая тема	Количество занятий
С 01.09.- 09.09	«До свидания лето! Здравствуй детский сад»	5
11.09-20.10	«Осень. Огород, овощи, фрукты. Лес, ягоды, грибы, деревья. Животные, птицы»	16
25.09. - 06.10	Диагностика	5
23.10.- 03.11	«Я вырасту здоровым»	8
6.11-17.11	«Я в мире человек»	7
20.11.-11.12	«Мои игрушки»	12
12.12 – 29.12	«Новый год»	11
15.01. – 26.01	Промежуточная диагностика	2
15.01. – 26.01	«Зима»	8
29.01. – 09.02	«В мире добра»	8
12.02 – 22. 02	«Защитники Отечества»	7
26.02.- 15.03	«Я и моя семья»	11

18.03.– 29.03	«Весна»	8
01.04. -12.04	«Книги»	8
15.04. -10.05	«В ожидании лета»	11
13.05 – 31.05	- Диагностика в конце уч.года - Подведение итогов совместной работы с педагогами	2