

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
школа № 755 «Региональный Центр аутизма»
Василеостровского района Санкт-Петербурга

РАЗРАБОТАНА И ПРИНЯТА
Решением Педагогического
совета ГБОУ № 755 Санкт-
Петербурга «Региональный
Центр аутизма»
от 31.08.2022 Протокол № 1

с учетом мотивированного
мнения Совета родителей
ГБОУ № 755 Санкт-
Петербурга «Региональный
Центр аутизма»
от 10.06.2022 Протокол № 7

УТВЕРЖДАЮ
Директор ГБОУ № 755
Санкт-Петербурга
Региональный Центр
аутизма»
_____ Л. Н. Демьянчук

Введена в действие приказом
от 31.08.2022 № 88-ОД

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

учителя-логопеда

разновозрастных группы компенсирующей направленности
по реализации основной образовательной программы дошкольного образования,
адаптированной для обучающихся с ОВЗ (с расстройствами аутистического спектра)
на 2022-2023 учебный год

Автор-составитель:
учитель-логопед
Бобрищева Алина Борисовна

Санкт-Петербург
2022 год

Содержание

	ВВЕДЕНИЕ	3
	I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ	4
1.	Пояснительная записка	4
1.1.	Цели и задачи Рабочей программы	4
1.2.	Принципы и подходы к формированию Рабочей программы.	5
1.2.1.	Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с РАС в дошкольном возрасте	7
1.2.2.	Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра	9
1.2.3.	Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра	12
2.	Психолого-педагогическая характеристика воспитанников	14
3.	Планируемые результаты освоения Программы	20
3.1.	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС	20
3.1.1.	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5	21
3.1.2.	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5	21
3.1.3.	Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5	22
	II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	
1.	Организационные условия деятельности по коррекции речевого развития	22
2.	Содержание логопедической работы	23
2.1.	Подготовительный этап дошкольного образования детей с РАС	23
2.1.1.	Формирование и развитие коммуникации	23
2.1.2.	Коррекция нарушений речевого развития	24
2.1.3.	Развитие навыков альтернативной коммуникации	25
2.2.	Основной этап дошкольного образования детей с РАС	25
2.2.1.	Развитие импрессивной речи	25
2.2.2.	Развитие экспрессивной речи	27
3.	Формы, способы, методы и средства реализации Программы	29
4.	Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами ОДОД	30
5.	Организация и формы взаимодействия с семьями воспитанников	31
6.	Реализация Программы Воспитания	34
	III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ	
1.	Организационные условия деятельности по реализации Программы	35
2.	Планирование образовательной деятельности	37
3.	Материально-техническое обеспечение работы учителя-логопеда	38
4.	Психолого-педагогические условия реализации Рабочей Программы	38
5.	Методическое обеспечение Рабочей Программы	39
6.	Система оценки достижений планируемых результатов (мониторинг)	41
	Приложения	42

ВВЕДЕНИЕ

Рабочая программа учителя-логопеда разновозрастных групп компенсирующей направленности Бобрищевой А.Б. (далее-Программа) разработана для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (с расстройствами аутистического спектра – далее РАС) в соответствии с **Основной Образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (с расстройствами аутистического спектра)** ГБОУ школы № 755 «Региональный Центр аутизма» Василеостровского района Санкт-Петербурга, созданной на основе **Примерной адаптированной основной образовательной программы ДО детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра** (одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 18.03.2022 протокол № 1/22), **Примерной программы воспитания** (одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию Министерства просвещения России от 02.06.2020года, протокол № 2/20), а также соответствующих распорядительных актов Комитета по образованию Санкт-Петербурга, Устава ГБОУ школы № 755 «Региональный Центр аутизма» Василеостровского района Санкт-Петербурга и спроектирована с учетом **ФГОС ДО**.

Программа спроектирована с учетом особенностей развития детей в образовательном учреждении, региона, образовательных потребностей воспитанников и запросов родителей и педагогов.

Данная программа разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

- Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральным законом от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»;
- Приказом Минобрнауки РФ от 17 октября 3013г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями);
- Законом Санкт-Петербурга от 17 июля 2013 года № 461-83 «Об образовании в Санкт-Петербурге» (с изменениями от 19 декабря 2018 года N 775-166);
- Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 N 28 "Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи (Зарегистрировано в Минюсте России 18.12.2020 N 61573)», (далее – СанПиН);
- Приказом Минпросвещения России от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»;
- Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.01.2021 № 2 об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания».

Программа разработана с целью обеспечения равенства возможностей коррекции и (или) компенсации нарушений развития, достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации или социализации, оптимизации развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса и других особенностей.

Программа определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей дошкольного возраста с ОВЗ (РАС) и направлена на коррекцию и компенсацию нарушений развития и социальную адаптацию данной категории детей дошкольного возраста, на формирование общей культуры, развитие физических и личностных качеств, обеспечение одинаковых стартовых возможностей для детей с ОВЗ, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Программа направлена на создание развивающей предметно – пространственной среды, которая представляет систему условий социализации и индивидуализации (пункт 2.4 ФГОС ДО).

Рабочая программа создаёт предпосылки для достижения планируемых результатов дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра раннего и дошкольного возраста.

По своему организационно-управленческому статусу настоящая Программа не может быть отнесена к определённому структурному типу, так как планирование работы в традиционных образовательных областях (а иногда, фактически, сама возможность их освоения) зависит от результатов коррекционного процесса на начальном этапе, и определение качественно-временных характеристик Программы крайне затруднено. В то же время, при успешной динамике коррекционного процесса на основном этапе дошкольного образования детей с РАС возможен постепенный переход к модульной структуре Программы.

Рабочая программа разработана на период 2022-2023 учебного года (с 01.09.2022 по 31.08.2023 года).

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1. Пояснительная записка

1.1. Цель и задачи Программы

Целью настоящей Программы является обеспечение реализации коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) для достижения возможно более высокого уровня социальной адаптации и социализации, самостоятельности и независимости, достойного качества жизни.

Достижение цели Программы обеспечивается методическим плюрализмом в сочетании с научно обоснованным выбором основного коррекционного подхода и пакета вспомогательных подходов, ранним началом комплексного сопровождения, дифференцированным и индивидуализированным характером коррекционных и общеразвивающих средств.

Цель Программы достигается в соответствии с ФГОС дошкольного образования посредством решения следующих *задач*:

- комплексного сопровождения аутичных детей дошкольного возраста, включая коррекцию и(или) компенсацию основных нарушений, обусловленных аутизмом, а также других сопутствующих нарушений развития различного генеза;
- оказания специализированной комплексной помощи в освоении содержания образования;
- охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС;

- обеспечения преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в соответствии с основными образовательными программами дошкольного и начального общего образования;

- создания на основе результатов коррекционно-образовательного процесса благоприятных условий развития детей с РАС в соответствии с их возможностями, индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка;

- объединения коррекционных и общеразвивающих аспектов обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- формирования личности ребёнка с аутизмом, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности;

- обеспечения вариативности образовательной траектории дошкольного уровня с учётом особенностей развития детей с аутизмом, включая выраженную полиморфность РАС;

- формирования социокультурной среды, соответствующей индивидуальным и психофизическим особенностям детей с РАС;

- сотрудничества с семьёй, в которой есть ребёнок с аутизмом, обеспечения психолого-педагогической поддержки такой семьи, повышения компетенции родителей (законных представителей) в вопросах особенностей развития детей с РАС и основах их комплексного сопровождения.

В целях обеспечения реализации АООП дошкольного образования детей с РАС может быть использована сетевая форма взаимодействия, включая ресурсы других образовательных и иных организаций.

1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

Формирование Программы осуществляется на основе положений ФГОС дошкольного образования, адаптированных в соответствии с закономерностями развития детей с РАС.

1. *Поддержка разнообразия детства* в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

2. *Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду.* Уникальность и самоценность детства не вызывает сомнений; детство - важная, может быть, важнейшая с позиций психического и социального развития, часть жизни (но именно **часть** жизни, «*важный этап в общем развитии человека*»), и самоценность жизни человека включает и самоценность детства, которое органично связано с последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

Согласно ФГОС, этот принцип *подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение детского развития.* В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты и смещены, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

3. *Позитивная социализация ребёнка* действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.

4. *Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей* предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего - ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей реперезентации психической жизни других людей.

5. *Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.* Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых (родителей, специалистов) с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.

6. *Сотрудничество Организации с семьёй.* Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования) и, что очень желательно, могут выступать в роли парапрофессионалов.

7. *Индивидуализация дошкольного образования* при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, способностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за

трудности выбора как такового, и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.

8. *Возрастная адекватность образования.* При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации.

9. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено из-за несформированности ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения, что вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.

10. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей.* В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

11. *Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы.* Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

1.2.1. Принципы дошкольного образования и особенности развития детей с РАС в дошкольном возрасте

1. Поддержка разнообразия детства в заложенном во ФГОС дошкольного образования понимании связана: 1) с многообразием социальных, личностных, культурных, языковых, этнических особенностей, религиозных и иных общностей; 2) с нарастающей неопределённостью и мобильностью современного мира; 3) с умением ориентироваться в многообразии жизненных ситуаций, необходимостью сохранять свою идентичность в сочетании со способностью позитивно, конструктивно и гибко взаимодействовать с другими людьми и т.д. Поддержка такого разнообразия детства для детей с РАС очень важна, но с очень существенными условиями и оговорками.

2. Сохранение уникальности и самооценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самооценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни, значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду. Уникальность и самооценность детства не вызывает сомнений; детство - важная, может быть, важнейшая с позиций психического и социального развития, часть жизни (но именно **часть**

жизни, «*важный этап в общем развитии человека*»), и самооценку жизни человека включает и самооценку детства, которое органично связано с последующими этапами развития.

При типичном развитии подготовка к этим последующим этапам в дошкольном возрасте происходит в основном имплицитно, прежде всего, в виде подражания (сначала спонтанного, потом произвольного), игры, но при аутизме на уровне диагностического признака (МКБ-10, F84.0, А, п.5) отмечаются «нарушения в ролевых и социально-имитативных играх». Таким образом, необходимо либо сформировать способность у ребёнка с РАС усваивать информацию имплицитно («из жизни», прежде всего, в простейшем случае – через произвольное подражание, потом – через игру), либо использовать в необходимом объёме эксплицитные методы обучения. Как показывает практика, целесообразно использовать оба направления, причём соотношение между ними должны быть гибкими, учитывающими индивидуальные особенности ребёнка и динамику коррекционного процесса.

Согласно ФГОС, этот принцип *подразумевает полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного детства), обогащение детского развития*. В условиях искажённого развития границы между этапами детства (иногда и самого детства) размыты и смещены, психический возраст по отдельным функциям может очень сильно различаться, и говорить о полноценности проживания этапов детства без предшествующей коррекционной работы не представляется возможным.

1. *Позитивная социализация ребёнка* действительно необходима, но её формирование возможно после преодоления качественных нарушений социального взаимодействия и коммуникации, являющихся одними из основных проявлений аутизма.

2. *Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей* предполагает базовую ценностную ориентацию на достоинство каждого участника взаимодействия, прежде всего - ребёнка, но это возможно только на базе преодоления типичных для аутизма трудностей репрезентации психической жизни других людей.

3. *Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений*. Выраженность аутистических расстройств в плане осознания своего положения в окружающем может быть разной: в части случаев ребёнок с аутизмом не может выделять себя как физический объект (не дифференцирует себя и своё отражение в зеркале), иногда не различает живое и неживое, не всегда отличает друг от друга людей из ближнего круга и т.д. Какого-то уровня сотрудничества детей с аутизмом и взрослых (родителей, специалистов) с помощью коррекционной работы можно добиться всегда, но выйти на такой уровень социального взаимодействия и коммуникации, который позволяет ребёнку с аутизмом стать субъектом образовательных отношений в дошкольном возрасте удаётся редко.

4. *Сотрудничество Организации с семьёй*. Этот принцип является исключительно важным по многим причинам: родители (или лица, их заменяющие) являются неотъемлемыми участниками образовательного процесса и в том смысле, что именно они принимают важные решения (например, о форме получения образования) и, что очень желательно, могут выступать в роли парапрофессионалов.

5. *Индивидуализация дошкольного образования* при РАС имеет исключительно большое значение в связи с выраженной неоднородностью контингента детей с аутизмом. Обеспечение индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка с учётом его интересов, возможностей, способностей, особенностей развития. Активность ребёнка с аутизмом

в выборе содержания своего образования представляется весьма проблематичной уже из-за трудности выбора как такового, и требует осознания ребёнком своей роли в образовательном процессе, что без коррекционной работы представить сложно.

6. *Возрастная адекватность образования.* При РАС трактовка понятия «возрастная адекватность» очень сложна и неоднозначна; психический возраст по различным функциям может существенно различаться. Попытки усреднения результатов субтестов, направленных на исследование различных функций (например, при определении IQ по Векслеру), даёт результаты, требующие очень осторожной интерпретации.

7. *Развивающее вариативное образование.* Этот принцип предполагает, что содержание образования предлагается ребёнку через разные виды деятельности с учётом его актуальных и потенциальных возможностей, предполагает ориентацию работы педагога на зону ближайшего развития, что способствует развитию, расширению как явных, так и скрытых возможностей ребёнка. При аутизме использование традиционных для дошкольного возраста форм и методов обучения затруднено из-за несформированности ролевой, сюжетной, социально-имитативной игры и других имплицитных форм обучения, а также стереотипа обучения, что вызывает необходимость использования эксплицитных методов, а при выраженных проявлениях аутизма – директивных методов обучения.

8. *Полнота содержания и интеграция отдельных образовательных областей.* В соответствии с ФГОС дошкольного образования выделено пять образовательных областей (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). При РАС в силу фрагментарности восприятия формирование и развитие междисциплинарных связей приобретает также коррекционное значение.

9. *Инвариантность ценностей и целей при вариативности средств реализации и достижения целей Программы.* Основная ценность Программы – ориентированность на приоритет проблем детей с РАС, обусловленных аутизмом (с учётом существующих реалий), и представленные выше цели Программы являются инвариантными по отношению к выраженности проблем аутизма, возрасту, полу, национальной и социальной принадлежности детей с РАС. Предлагаемые Программой методические подходы и решения представляют собой вариативный спектр средств реализации и достижения целей Программы.

1.2.2. *Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра*

В законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст.79, пункт 2) указано, что для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (в том числе для детей с РАС) создаются специальные условия получения образования. В той же статье (пункт 3) поясняется, что специальные условия подразумевают специальные программы и методы, учебники и пособия, дидактические материалы и технические средства, а также использование помощников (ассистентов).

Специальные условия получения образования должны обеспечивать реализацию особых (специальных) образовательных потребностей, которые для детей с РАС в современных официальных документах, фактически, не сформулированы.

Термины «особые образовательные потребности» и «специальные условия образования» не входят в число основных понятий, перечисленных в статье 2 закона «Об образовании в Российской Федерации». Вместе с тем, значение этих понятий для содержания и организации образовательного процесса исключительно велико: без учета особых образовательных

потребностей и создания соответствующих специальных условий образования обучающихся с РАС эффективный коррекционно-образовательный процесс просто невозможен.

Под «особыми образовательными потребностями» обучающихся с РАС понимается:

- коррекция и(или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;
- преодоление (смягчение) дефицита и(или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанных) нарушений форм коммуникации;
- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих учебный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе.

Особенности восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик окружающего лежат в основе трудностей ориентировки во времени (вчера – сегодня – завтра, сначала – потом и т.п.), 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 и т.д.), процессов воображения (символизации). Психофизиологическая основа этого явления изучена недостаточно, но, тем не менее, его ближайшее следствие очевидно: это трудности восприятия, усвоения успешно организованных процессов, что в случае РАС – общепризнанный в науке факт.

Проявления нарушений представлений о пространственно-временных характеристиках окружающего у людей с РАС подробно описаны в литературе, основными из них являются:

- фрагментарность восприятия: интрамодальная (трудности формирования мономодального сенсорного образа – зрительного, звукового и др.), межмодальная (трудности формирования полисенсорного образа), в рамках феномена слабости центральной когеренции¹ (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);
- simultaneity восприятия;
- трудности восприятия успешно организованных процессов.

Коррекционная работа по каждому из этих пунктов (или их сочетанию) предполагает целый спектр методических решений. Это могут быть специальные занятия, направленные на формирование целостного сенсорного образа (не только и не столько в русле сенсорной интеграции в традиционном понимании этого метода) и(или) способности выделения существенных, смысловых признаков (релизеров); организация сенсорного пространства и выбор стимульного и дидактического материала в соответствии с уровнем сензитивности по соответствующим сенсорным каналам.

В отношении трудностей усвоения успешно организованных процессов поведенческие методические подходы предлагают визуализацию временных характеристик («визуализацию времени») в виде расписаний, различных по форме (стеллаж или стенд на стене, тетрадь,

¹ Под феноменом слабости центральной когеренции понимают сконцентрированность на деталях сенсорного воздействия при затруднённости восприятия целостного образа.

определённая пространственная организация последовательности заданий (например, корзинки с заданиями нужно брать слева направо) и др.), уровню организации и техническому решению (предметное, визуальное (картинки, фото, пиктограммы и др.), таблички с надписями), объёму (на определённый вид деятельности (скажем, переодевание при приходе в школу), день, неделю и более), конкретный выбор которых зависит от особенностей ребёнка, этапа работы, коррекционных задач и др.

Ещё одним следствием трудностей восприятия и усвоения успешно организованных процессов является такой важнейший приём, как максимальная визуализация учебного материала. Ребёнку с аутизмом трудно воспринимать инструкции на слух, гораздо легче – в визуальной форме, которая в большей степени позволяет симультирование воспринимаемого материала. В зависимости от успешности работы по развитию понимания устной речи степень визуализации может постепенно уменьшаться; иногда необходимым оказывается использование письменной речи, альтернативных и аугментативных форм коммуникации и др.

Оптимальным выходом является наработка гибкости в отношении и временных, и пространственных характеристик, постепенное введение аффективных смыслов в окружающее, формирование естественных форм мотивации в соответствии с возможностями ребёнка.

Развитие социального взаимодействия, коммуникации и её форм в настоящее время рассматриваются как важнейшее направление воспитания и обучения детей с РАС. Большинство используемых методических подходов так или иначе преследует эти цели. Приёмы и методы работы ориентированы на детей 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.

Важным аспектом и одновременно предпосылкой социального взаимодействия является нарушенная при аутизме **способность понимать мотивы поведения, причины поступков и действий других людей**, способность предвосхищать, предугадывать их действия и поведение, предполагать их возможные последствия и результаты. 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.

Особенности проблемного поведения ребёнка с аутизмом разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые и т.д.). Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребёнка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми.

Коррекция проблемного поведения² – не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям. Особая роль принадлежит функциональному анализу поведения, одному из разделов бихевиоризма и прикладного анализа поведения.

Отмеченные особые образовательные потребности отражают специфические для аутизма проблемы воспитания и обучения, однако, помимо них, трудности образовательного процесса могут быть связаны со следствиями особых образовательных потребностей (например,

² Подробно о методах коррекции поведения у детей с аутизмом можно прочитать во многих источниках, например, С.С. Морозова, 2007; 2013; О. Мелешкевич, Ю. Эрц, 2014; Ф.Р. Волкмар, Л.А. Вайзнер, 2014; С. Дж. Роджерс и др., 2016; F.R. Volkmar, R.Paul, A.Klin, D.Cohen, 2005 и мн. др.

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 расстройства³ (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные и др.).

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. Следует отметить, что сложная структура нарушений при РАС требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

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

Таким образом, 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.

1.2.3. Методические аспекты дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Методы помощи при аутизме многочисленны и разнообразны, что, безусловно, прямо связано с полиморфностью самого синдрома детского аутизма. В то же время, методические аспекты дошкольного образования детей с РАС в раннем и дошкольном возрасте различны.

В *дошкольном возрасте* начинается или продолжается начатая в раннем возрасте коррекционно-развивающая работа и освоение образовательных областей, входящих в обязательную часть Программы. Разграничение этих направлений несколько условно, что очевидно даже на нескольких примерах

- коррекция качественных нарушений коммуникации и качественных нарушений социального взаимодействия является предпосылкой и условием освоения программы по социально-коммуникативному развитию (образовательная область);
- коррекция нарушений речевого развития находится примерно в таком же отношении к освоению программы речевого развития и отчасти социально-коммуникативного развития;

³ Вопрос о природе коморбидности (наличии патогенетической связи с аутизмом или просто совпадения по времени) очень сложен и решается разными авторами неодинаково.

- коррекция (или смягчение) проблем поведения – условие реализации всех программ дошкольного образования;

- коррекция нарушений развития сенсорно-перцептивной сферы и развитие самостоятельности также вносит вклад в создание условий реализации всех программ дошкольного образования;

- формирование невербальных предпосылок интеллектуальной деятельности исключительно важно (особенно у детей с тяжёлыми и осложнёнными формами аутизма) для подготовки к развитию познавательной деятельности;

- формирование навыков самообслуживания и социально-бытовых навыков обеспечивает возможность усвоения регламента жизни ДО и становится основой формирования жизненных компетенций не только в дошкольном, но и в начальном общем образовании.

Коррекционная работа и освоение содержания образовательных областей близки содержательно (общность сфер развития) и функционально (результаты коррекционной работы – предпосылка и условие освоения программ образовательных областей), однако, между ними есть и существенные различия; в связи с этим постепенный переход от специальных методов коррекции аутизма к использованию традиционных методов дошкольного образования предполагает решение нескольких задач.

В начале дошкольного возраста (3 -3,5 года) происходит установление диагноза из входящих в РАС⁴, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребёнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе.

1. Поведенческие подходы (прежде всего, АВА по Ловаасу) являются:

- наличие поведения, не поддающегося контролю, наличие неадекватных форм поведения, препятствующих социализации;

- отсутствие контакта с родителями;

- невозможность выразить адекватно свои желания, отношение к ситуации;

- грубые нарушения произвольного внимания.

Противопоказаниями к выбору директивных вариантов АВА или близких к нему поведенческих подходов считаются:

- сверхпривязанность к матери, симбиоз;

- выраженный страх взаимодействия с людьми;

- гиперсензитивность к тактильному контакту;

- выраженная процессуальность аутистических расстройств;

- глубокие нарушения эмоциональной сферы

2. Развивающие подходы:

- отсутствие выраженных проявлений социально неадекватного поведения;

- если ребёнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;

- контакт с ребёнком возможен, он может хотя бы частично выражать свои желания, согласие или несогласие с ситуацией;

- поведение, в основном, поддаётся контролю.

Очевидно, что у детей с аутизмом часто встречается такое сочетание признаков, которое несовместимо ни с АВА, ни с развивающими подходами (например, выраженные проблемы поведения и гиперсензитивность к тактильному контакту), из чего следует необходимость либо последовательного использования различных методов, либо их сочетание.

⁴ После введения МКБ-11 появится официальный медицинский диагноз «расстройство аутистического спектра»

Главный вывод – единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Поскольку сопровождение – прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, иногда многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов.

Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов; обычно, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

Главный критерий – эффективность развития, социальной адаптации и социализации в интересах ребёнка с РАС.

2. Психолого-педагогическая характеристика воспитанников

Дети с РАС представляют собой исключительно полиморфную группу, что проявляется как в клинических, так и в психолого-педагогических особенностях.

В клиническом отношении расстройства аутистического спектра в действующей в Российской Федерации Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) относятся к диагностической группе F84 «Общие расстройства развития» (часто без перевода используется термин «первазивные», то есть всепроникающие, всеохватывающие расстройства) и включает три диагностических категории из F84: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1) и синдром Аспергера (F84.5)⁵. Чётких границ между указанными диагностическими категориями нет, и эта классификация оказалась ограниченно применимой в медицине и совсем неприменимой в образовательных целях. Ожидается, что в 2022 или в 2023 году закончится адаптация уже принятой ВОЗ МКБ-11, в которой все имеющие отношение к аутизму категории МКБ-10 объединены в «расстройства аутистического спектра» (РАС), категорию, ставшую официально принятой в российском образовании после 2012г. (закон «Об образовании в Российской Федерации»).

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Даже при столь тяжёлом нарушении, как слепоглухота, воспитание и обучение опирается, прежде всего, на взаимодействие с ребёнком в то время, как при аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях практически не проявляется. Следовательно, ***решению традиционных задач дошкольного образования должно предшествовать хотя бы частичное преодоление, смягчение обусловленных аутизмом трудностей***, прежде всего, социально-коммуникативных и поведенческих. В противном случае достижение целевых ориентиров в определённых Федеральным государственным образовательным стандартом

⁵ Отнесение к РАС синдрома Ретта (F84.2) в настоящее время считается не вполне правомерным.

(ФГОС) дошкольного образования (ДО) образовательных областях становится весьма проблематичным.

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы и, по-видимому, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются соответственно возрасту, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться, варьироваться в очень широких пределах.

Уровень интеллектуального развития по данным IQ⁶ колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20), до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом в отдельных случаях возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя, в целом, они достоверно коррелируют. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с её некоммуникативностью и т.д.

При аутизме часто отмечаются явления интеллектуальной недостаточности, задержки развития, нарушения сенсорных систем и опорно-двигательного аппарата, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Эти расстройства могут быть как компонентом сложного нарушения, так и иметь патогенетическую связь с РАС, но в любом случае это осложняет клиническую картину, делает проявления РАС тем более полиморфными и создаёт ряд дополнительных проблем в связи с образованием таких детей.

Психолого-педагогический полиморфизм детей с РАС проявляется в том, что актуальный уровень развития различается не только по общей оценке разных детей. У каждого ребёнка с аутизмом уровни развития коммуникативной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, двигательной сфер, самостоятельности, социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания могут очень значительно различаться, причем эти различия, как правило, существенно больше, чем при типичном развитии.

Тонические процессы, их нарушения по мнению многих отечественных и зарубежных специалистов, играют центральную роль в патогенезе аутистических расстройств. В практике работы с детьми с РАС это сказывается достаточно многообразно:

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения проблемы и отторгнуть другие варианты из-за того, что не срабатывает «закон силы», - и выбор становится затруднённым или невозможным);

- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так как провоцирует развитие пресыщения, и далее негативизма и других форм проблемного поведения);

- а установлении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;

⁶ IQ - интеллектуальный коэффициент (отношение психического возраста к паспортному), используется для количественной оценки уровня интеллектуального развития.

- на определении одного из двух принципиальных направлений сопровождения: на повышении возможностей взаимодействия с окружающим и наработке гибкости взаимодействия или на адаптации среды к особенностям ребёнка (возможен и смешанный вариант, который на практике является самым распространённым);

- среди проблем, связанных с особенностями *восприятия*, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных (то есть развивающихся во времени) процессов.

Фрагментарность восприятия проявляется многообразно, но – так или иначе - затрудняет формирование сенсорных образов (далее влияет на развитие наглядно-образного мышления, формирования представлений и понятий) и, тем самым, обедняет и искажает воспринимаемую картину окружающего.

Симультанность восприятия создаёт предпосылки для трудностей выделения существенных признаков предметов и явлений (релизеров), трудностей их дифференциации, создаёт ряд специальных проблем обучения и воспитания.

Трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных процессов сказываются на качестве установления временных связей между явлениями, что создаёт трудности организации и планирования произвольной деятельности (начиная с произвольного подражания), негативно влияет на речевое развитие (так как речь является сукцессивным процессом), способствует фиксации примитивных форм симультанирования (что впоследствии сказывается на развитии высших форм мышления).

Внимание. Практически во всех случаях произвольное внимание нарушено: либо его сложно на чём-либо сконцентрировать, либо оно фиксировано на каком-то объекте особого интереса ребёнка, и возникают трудности с переключением внимания на другой объект или другую деятельность. Нарушено также совместное внимание: трудно привлечь внимание ребёнка к какому-то предмету или явлению по инструкции взрослого, а сам ребёнок не стремится разделить своё внимание к чему-то с другими людьми.

Память. У большинства детей с аутизмом наиболее значимым каналом памяти является зрительная память. В то же время, даже при отсутствии гипомнестических расстройств и формально хороших предпосылках накопления опыта, дети с аутизмом испытывают трудности с произвольной актуализацией хранящейся в памяти информации и её использованием, формально освоенные навыки чаще всего трудно переносятся в другие условия, другую обстановку, что затрудняет обучение. Очень часто затруднён переход от декларативных форм памяти (прямое, в основном, формальное запоминание) к процедурным (когда запоминание основано на содержательной связи между явлениями).

Нарушения *воображения (символизации)*, являющиеся при аутизме диагностически значимым признаком (см. F84.0, A5), в дошкольном возрасте проявляются, прежде всего, нарушениями развития символической, ролевой и социально-имитативной игры, то есть органически свойственного дошкольному возрасту виду деятельности при типичном развитии.

Речь.

По уровню речевого развития эти дети представляют собой весьма разнообразную группу. Среди них имеются дети, совсем не владеющие активной речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой. Речь не отражает интеллектуальных

возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений.

Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений: овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает у детей связная речь. Одной из характерных особенностей фразовой речи оказывается стойкое нарушение согласования числительных с существительными.

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный. Есть слова, которые ребенок с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у умственно отсталых детей длительно сохраняется ситуативное значение слова. Семантическая нагрузка слова у них намного меньше, чем у детей в норме того же возраста.

Ситуативное значение слова, недостаточная грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия обращенной к ребенку речевой инструкции приводят к тому, что речь взрослого часто либо совсем не понимается, либо понимается неточно и даже искаженно. Активная речь бедна, понимание лексико-грамматических конструкций затруднено, отмечается стойкое нарушение звукопроизношения, однако в ситуации взаимодействия дети используют аграмматичные фразы, иногда дополняя их жестами.

Для них характерно выраженное системное недоразвитие речи: они могут выполнить только простую речевую инструкцию в знакомой ситуации, начинают овладевать коммуникативными невербальными средствами (смотреть в глаза, улыбаться, протягивать руку и др.). В активной речи появляются звукокомплексы и отдельные слова, фразовая речь появляется после 5 лет.

У детей с РАС могут наблюдаться все формы нарушений речи – дислалия, дизартрия, анатрия, ринолалия, дисфония, заикание и т. д. Особенность речевых расстройств у них состоит в том, что преобладающим в их структуре является нарушение семантической стороны речи.

Речевые нарушения у этих детей носят системный характер, т.е. страдает речь как целостная функциональная система: нарушены все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, семантика, грамматический строй. У детей отмечается слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено смысловое программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий.

Речь у них монотонна, маловыразительна, лишена эмоций. Это говорит об особенностях просодических компонентов речи. Нарушения звукопроизношения у детей с РАС определяются комплексом патологических факторов.

Социально-коммуникативное развитие.

Дети не фиксируют взор на лице взрослого, у них затруднен контакт с новым взрослым «глаза в глаза», не проявляют желание сотрудничества со взрослыми; эмоционально-личностное общение не переходит в ситуативно-деловое. У них снижена инициатива и активность в коммуникативных проявлениях. В новой ситуации дети «жмутся» к близкому взрослому, просят на руки, капризничают; во многих случаях отмечается «полевое поведение».

Они не выделяют себя из окружающей среды, не могут по просьбе взрослого назвать свое имя, показать свои части тела и лица. У них не формируются представления о себе, о «своем Я», и о своих близких. Для многих из них характерно неустойчивое настроение, раздражительность, порой резкое колебание настроения. Они, как правило, упрямы, плаксивы, часто бывают либо вялы, либо возбудимы; не стремятся подражать и взаимодействовать с близкими взрослыми и сверстниками.

У них отмечается выраженная задержка становления навыков опрятности и культурно-гигиенических навыков самообслуживания (отсутствует самостоятельность в быту), полностью зависимы от взрослого.

Способы усвоения общественного опыта самостоятельно не появляются: умения действовать по указательному жесту, готовность действовать совместно со взрослым, действовать по подражанию, ориентировка и действия по речевой инструкции, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на всем последующем развитии личности ребенка.

Деятельность.

У детей своевременно не появляются специфические предметные действия (соотносящие и орудийные), преобладают манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое использование предмета, но, в действительности, ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и функциональное назначение предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями: ребенок стучит ложкой по столу, бросает машинку, облизывает или сосет игрушку и т. д. Нецеленаправленные и неадекватные действия, равнодушное отношение к результату своих действий – именно эти особенности отличают деятельность ребенка с умеренной умственной отсталостью от деятельности его нормально развивающегося сверстника. В дошкольный период у детей с РАС не формируются предпосылки и к другим видам детской деятельности – игре, рисованию, конструированию.

Физическое развитие.

Общие движения детей характеризуются неустойчивостью, неуклюжестью, замедленностью или импульсивностью. Они не могут подниматься и опускаться самостоятельно по лестнице, у них отсутствует стремление овладевать такими основными движениями как бегом и прыжками. Без коррекционного воздействия характерно для них недоразвитие ручной и мелкой моторики: не выделяется ведущая рука и не формируется согласованность действий обеих рук. Дети захватывают мелкие предметы всей ладонью, не могут выделить отдельно каждый палец, у них отсутствует указательный тип хватания (указательным и большим пальцем) и хватание щепотью (указательным, средним и большим пальцами).

Особенности развития *эмоциональной сферы* при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В.В. Ковалёву), и, с другой стороны, развитие происходит искажённо (закономерности подробно изучены В.В. Лебединским, О.С. Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины их действий, поступков, поведения и, тем самым, существенно осложняет социальную адаптацию.

В регуляторно-волевой сфере характерны трудности произвольного подражания, нарушения развития социально-имитативной и ролевой игры, наличие ограниченных, повторяющихся и стереотипных форм интересов, поведения и видов деятельности.

Можно выделить определённые подгруппы детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит классификация, использованная в DSM-5 (и, как ожидается, аналогичная или близкая к ней будет в МКБ-11), в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции)⁷. Следует учесть, что к детям младенческого и раннего возраста эта классификация ограниченно приложима.

Наиболее тяжёлый **третий уровень – потребность в очень существенной поддержке**. Это обусловлено:

- тяжелой недостаточностью речевых и неречевых навыков общения, что приводит к серьёзным нарушениям в функционировании;
- крайне ограниченной возможностью инициировать социальные взаимодействия и минимальный ответ на социальные инициативы других;
- отсутствием гибкости поведения, значительными трудностями с приспособлением к переменам и изменениям или ограниченными / повторяющимися формами поведения, которые мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах;
- сильный стресс и/или выраженные затруднения при смене деятельности или переключении внимания.

Второй уровень – потребность в существенной поддержке, что проявляется:

- в заметной недостаточности речевых и неречевых навыков общения;
- в выраженных затруднениях в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки;
- в ограниченном инициировании социальных взаимодействий и ограниченном или ненормальном реагировании на социальные инициативы других;
- в отсутствии гибкости в поведении, трудностях в приспособлении к переменам и изменениям или ограниченными / повторяющимися формами поведения, которые проявляются с достаточной частотой и заметны стороннему наблюдателю, а также мешают функционированию в различных ситуациях;
- в заметном стрессе и/или выраженных затруднениях при смене деятельности или переключении внимания.

Первый уровень – потребность в поддержке, при котором отмечается следующее:

- без поддержки и содействия недостаточность социального общения приводит к заметным нарушениям;
- сложности с инициированием социальных взаимодействий, нетипичные или неудачные реакции на обращения со стороны окружающих;
- сниженный интерес к социальным взаимодействиям;
- негибкое поведение препятствует функционированию в разных ситуациях (недостаточный уровень генерализации навыков и умений);
- сложности с переключением от одного вида деятельности к другому;
- проблемы с организацией и планированием, препятствующие независимости поведения и деятельности.

⁷ Более детальная характеристика степеней тяжести аутистических расстройств по DSM-5 приведена в Приложении 1.

Все эти особенности деятельности требуют использования в обучении детей специальных методик и приемов обучения.

Специфической задачей обучения детей с РАС является создание условий для формирования всех видов детской деятельности (общения, предметной, игровой, продуктивных видов и элементов трудовой).

В рамках возрастного, деятельностного и дифференцированного подходов к коррекционно-развивающему обучению и воспитанию детей с РАС является выделение специфических коррекционно-педагогических задач, направленных на развитие и коррекцию индивидуальных интеллектуальных, речевых нарушений детей в процессе занятий с учителем-дефектологом и учителем-логопедом, а также на формирование детско-родительских отношений с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка. Формирование социально-педагогической компетентности родителей, воспитание детско-родительских отношений, обучение родителей способам взаимодействия со своим проблемным ребенком также относится к области значимых направлений работы педагогов.

3. Планируемые результаты освоения Программы

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности дошкольного образования делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений, и поэтому планируемые результаты образовательной деятельности представлены в форме целевых ориентиров.

Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Настоящие требования являются ориентирами для:

а) построения образовательной политики на соответствующих уровнях с учетом целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

б) решения задач: формирования Программы; анализа профессиональной деятельности; взаимодействия с семьями;

в) изучения характеристик образования детей в возрасте от 2 месяцев до 8 лет;

г) информирования родителей (законных представителей) и общественности относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации.

Целевые ориентиры не могут служить непосредственным основанием при решении управленческих задач, включая:

- оценку как итогового, так и промежуточного уровня развития детей, в том числе в рамках мониторинга (в том числе в форме тестирования, с использованием методов, основанных на наблюдении, или иных методов измерения результативности детей);

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка.

3.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра

3.1.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5

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

- понимает обращённую речь на доступном уровне;
- владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;
- владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- выражает желания социально приемлемым способом;
- возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- выделяет родителей и знакомых взрослых;
- различает своих и чужих;
- поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- отработаны основы стереотипа учебного поведения;
- участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- может сличать цвета, основные геометрические формы;
- знает некоторые буквы;
- владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);

3.1.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5

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

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.

3.1.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с расстройствами аутистического спектра с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5

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):

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто – формально);
- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируемо с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма букв);
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

1. Организационные условия деятельности по коррекции речевого развития

Основная цель работы учителя-логопеда: создание условий, способствующих полноценному речевому развитию детей и оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей в освоении Программы.

Основные виды деятельности заключаются:

- в диагностике уровня импрессивной и экспрессивной речи (лексический, грамматический, фонематический, звукопроизносительный строй);
- планирование и реализации профессиональной деятельности в соответствии с учебными задачами работы с детьми;
- осуществление на индивидуальных занятиях постановку диафрагмально-речевого дыхания, коррекцию дефектных звуков, их автоматизацию, введение в самостоятельную речь;
- введение в режимные моменты игры и упражнения, направленные на практическое овладение навыками словообразования и словоизменения связной речи;
- консультирование педагогов и родителей о применении логопедических методов и технологий коррекционно-развивающей работы.
- информирование родителей о результатах диагностики, о плане индивидуального обучения;
- участие в методических мероприятиях и в ПМПК;
- организации коррекционно-развивающего и речевого пространства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

2. Содержание логопедической работы

2.1. Подготовительный этап дошкольного образования детей с РАС

2.1.1. Формирование и развитие коммуникации

Уровень собственных коммуникативных резервов у детей с аутизмом может быть очень разным: в тяжелых случаях он фактически отсутствует, в наиболее лёгких формально сохранен, но всегда искажён (ребёнок задаёт вопросы, но не для того, чтобы получить ответ; речь формально сохранна, но не используется для общения и т.п.). Для формирования и развития коммуникации, в первую очередь, необходима работа по следующим направлениям.

Установление взаимодействия с аутичным ребёнком - первый шаг к началу коррекционной работы. Особенно при тяжёлых и осложнённых формах РАС у ребёнка нет мотивации к взаимодействию с другими людьми, но создать такую мотивацию (точнее, квазимотивацию – шаг к истинной мотивации) можно в русле АВА, используя подкрепление. Поскольку подкрепление с самого начала сочетается с «похвалой, описывающей правильное поведение», эмоциональное взаимодействие со взрослым постепенно приобретает самостоятельное значение и мотивирующую силу.

Установление эмоционального контакта также может быть первым шагом в коррекционной работе, если у ребёнка есть достаточные сохранённые резервы эмоционального реагирования. Принципы и методы установления эмоционального контакта с аутичным ребёнком подробно разработаны О.С. Никольской и её коллегами.

Произвольное подражание большинству детей с аутизмом исходно не доступно. Следует отработать навык произвольного подражания как можно раньше, так как он важен не только как форма взаимодействия, но и как имплицитный способ обучения. Могут быть использованы как методы АВА, так и развивающих подходов.

Коммуникация в сложной ситуации подразумевает ответы на вопросы в тех случаях, когда ребёнок с аутизмом остался без сопровождения. Умение отвечать на вопросы «Как тебя зовут?», «Где ты живёшь?», «Как позвонить маме (папе)?» и тому подобные очень важно, так как помогает быстрее разрешить ситуацию и сделать её менее травматичной для ребёнка.

Умение выразить отношение к ситуации, согласие или несогласие социально приемлемым способом (вербально или невербально) позволяет избежать использования проблемного поведения в коммуникативных целях.

Использование *конвенциональных форм общения* – принятые формы общения при встрече, прощании, выражения благодарности и т.п. – общепринятый признак культуры, воспитанности. Важно для создания положительного отношения к ребёнку, а также иногда используется как отправная точка для установления контакта. Конвенциональные формы общения можно использовать в целях формирования и развития сложного для детей с аутизмом навыка обращения: переход от «Здравствуйте!» к «Здравствуйте, Мария Ивановна!» создаёт базу для обращения в других ситуациях. Невербальные эквиваленты конвенциональных форм общения используются не только в случае отсутствия звучащей речи, но как средство амплификации вербальных форм.

Умение инициировать контакт имеет самостоятельное значение, поскольку, как показывает опыт, даже при наличии серьёзной причины для взаимодействия с другим человеком (например, потребности в помощи) ребёнок с аутизмом не устанавливает контакт потому, что не может его инициировать. Обучение принятым формам инициации контакта, отработка стереотипа использования речевых штампов очень полезны.

Обучение общению в различных жизненных ситуациях должно происходить по мере расширения «жизненного пространства» ребёнка с аутизмом, развития его самостоятельности. Это касается различных бытовых ситуаций дома, в организации, которую посещает ребёнок, в транспорте и т.д.

Спонтанное общение в дошкольном возрасте при РАС достигается нечасто. Условие – способность строить высказывание и поведение произвольно, в соответствии с активностью партнёра по коммуникации и особенностями ситуации.

Использование альтернативной коммуникации рассматривается отдельно (см. 2.2.1.3).

2.1.2. Коррекция нарушений речевого развития

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений у детей с РАС неодинаков, проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии. Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владения речью как средством общения и культуры:

обучение пониманию речи:

- обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»;
- обучение пониманию инструкций в контексте ситуации;
- обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам);
- обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений;
- выполнение инструкций на выполнение действий с предметами;

обучение экспрессивной речи:

- подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов;
- называние предметов;
- обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала как переходный этап - невербально);

- обучение выражать согласие и несогласие;

- обучение словам, выражающим просьбу;

дальнейшее развитие речи:

- обучение называть действия, назначение предметов;
- умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
- умение отвечать на вопросы о себе;
- обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);
- умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции;
- увеличение числа спонтанных высказываний;

2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:

- формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации);
- конвенциональные формы общения*⁸;
- навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения);
- навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях;
- развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

3. Развитие речевого творчества:

- преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);
- конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

2.1.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. Иногда это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других случаях - является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития мозговых центров). Высказывается мнение, что отсутствие устной речи становится препятствием в развитии коммуникации как таковой, и предлагается использовать различные способы альтернативной коммуникации, что действительно позволяет реализовать потребность в общении. Данные о том, что использование альтернативной коммуникации стимулирует развитие устной речи, неоднозначны.

Решение о целесообразности обучения ребенка с РАС способам альтернативной коммуникации должно приниматься индивидуально в каждом случае на основании результатов комплексной диагностики; далее может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Blyss и др.

Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка⁹, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме. Поэтому отсутствие устной речи следует стремиться компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, например, можно использовать карточки со словами (как запускающий момент), дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

Так или иначе, но очень важный вопрос использования альтернативной коммуникации требует дальнейшего изучения.

2.2. Основной этап дошкольного образования детей с РАС

На основном этапе - работа по речевому развитию, начатая в предыдущих этапах, продолжается, частично перекрываясь, но уже в условиях группы (если это доступно ребёнку).

На данном этапе можно выделить **два ведущих направления** - это работа над **импрессивной и экспрессивной речью**.

2.2.1. Развитие импрессивной речи

При работе над **импрессивной речью важно формировать и стимулировать** внимание к звучащей речи, голосу, интонации, тембру, громкости, зрительному восприятию ребенком

⁸ * - см. 2.2.2.1 «формирование и развитие коммуникации».

⁹ Единственным эквивалентом естественного языка является жестовая речь глухих.

говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы. А именно:

-формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;

– учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: «Дай!» и запреты: «Нельзя!», «Стоп!»;

– учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: «иди ко мне», «сядь» и т.д.;

– учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;

– фиксировать взгляд на артикуляции педагога;

– учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

В дальнейшем работу над развитием импрессивной речи проводим по трём разделам:

1) Развитие пассивного словаря:

Работать над накоплением пассивного словаря, усвоением слов, обозначающих части тела и лица человека, предметы ближайшего окружения, простейшие игровые и бытовые действия, признаки предметов. Формировать умение соотносить предметы, действия, признаки с их словесным обозначением.

Учить понимать обобщающие слова (игрушки, осень, овощи, фрукты, ягоды домашние животные, домашние птицы, дикие животные, одежда, обувь, зима, мебель, посуда, продукты питания, профессия повара, профессия врача, транспорт, городские птицы, весна, деревья, цветы, насекомые).

Уточнять понимание личных местоимений (*я, мы, ты*), определительного местоимения *такой же*.

Учить различать глаголы и прилагательные, противоположные по значению (надевать - снимать, завязывать - развязывать, большой - маленький, длинный - короткий, широкий - узкий, высокий - низкий).

Учить понимать предлоги и наречия, выражающие пространственные отношения (в, на, у, здесь, вот, тут, туда, вверху, внизу, впереди, сзади, высоко, низко, слева, справа).

Формировать различение количественных числительных (один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять).

2) Формирование и совершенствование грамматического строя речи:

Учить дифференцировать формы единственного и множественного числа имен существительных мужского и женского рода (кот - коты, мяч - мячи, дом - дома, кукла - куклы, рука - руки), имена существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Учить дифференцировать формы единственного и множественного числа глаголов (играет - играют, спит - спят), глаголы прошедшего времени по родам (сидел - сидела).

3) Формирование фонематической системы речи:

Воспитывать внимание к звуковой стороне речи. Формировать умение различать гласные звуки по принципу контраста: [а] - не [о], [у] - [а], [и] - [у], [э] [о], [и] - [о], [э] - [у]; гласные, близкие по артикуляции: [у] - [о].

Учить дифференцировать согласные раннего онтогенеза, отличающиеся по артикуляции, в открытых слогах: [б] - [н], [м] - [т], [п] - [г] и т. п.

Формировать умение различать слова, сходные по звучанию (кот - кит, дом - ком, миска - киска).

Развивать внимание к звукослоговой структуре слова в упражнениях на различение длинных и коротких слов, на простукивание, прохлопывание, протопывание слогового рисунка слова.

2.2.2 .Развитие экспрессивной речи

Работу по развитию *экспрессивной речи* проводим по четырём разделам, а также в связи с особенностью воспитанников включаем формирование навыка *альтернативной коммуникации*.

1) Развитие экспрессивного словаря

Расширять, уточнять, активизировать номинативный словарь на основе обогащения представлений об окружающем по лексическим темам: игрушки, осень, овощи, фрукты, ягоды домашние животные, домашние птицы, дикие животные, одежда, обувь, зима, мебель, посуда, продукты питания, профессия повара, профессия врача, транспорт, городские птицы, весна, деревья, цветы, насекомые. Активизировать использование слов, обозначающих части, детали предметов и объектов.

Расширять и уточнять словарь за счет активного усвоения глаголов по изучаемым лексическим темам.

Расширять и уточнять словарь за счёт активного усвоения прилагательных, обозначающих признаки и качества предметов: цвет (красный, синий, желтый, зеленый), свойства (сладкий, кислый), величину (большой, маленький), оценку (хороший, плохой).

Вводить в речь личные местоимения (*я, мы, ты*).

Обогащать активный словарь наречиями, обозначающими местонахождение предметов (там, тут, вот, здесь), количество (много, мало), оценку действий (хорошо, плохо), ощущения (тепло, холодно).

2)Формирование и совершенствование грамматического строя речи:

Учить образовывать и использовать в речи формы единственного и множественного числа имен существительных мужского и женского родов в именительном падеже (кот - коты, мяч - мячи, дом - дома, кукла - куклы).

Учить образовывать и использовать в речи существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Формировать умение образовывать и использовать в речи формы глаголов изъявительного наклонения в единственном и множественном числе настоящего времени (стою, стоит).

Обучать согласованию прилагательных с существительными мужского и женского рода единственного числа в именительном падеже (большой мяч, маленькая груша).

Формировать умение согласовывать числительные один, два, три с существительными в роде и числе в именительном падеже (один жук, одна кукла, одно ведерко, два жука, две куклы, два ведерка, три жука, три куклы, три ведерка).

Формировать двухсловное предложение (Дай мяч. Катя спит. Аня, иди. Я пою. Можно кубик?), фразы с прямым дополнением (Вова, дай мяч. Аня, на кубик. Даня ест суп). Формировать умение отвечать на поставленные вопросы по простым сюжетным картинкам (Кто это? Что он делает? Что это? Какая игрушка? Какие птички?), составлять предложения по небольшой сюжетной картинке с одним действующим лицом (Мальчик спит. Мама варит суп).

3) Развитие фонетической стороны речи:

Формировать правильное речевое диафрагмальное дыхание и длительный ротовой выдох. Развивать длительность речевого выдоха.

Развивать силу, динамику и модуляцию голоса.

Развивать подражание речевым звукам.

Активизировать движения артикуляционного аппарата с помощью специальных упражнений и уточнить артикуляцию (четкость произношения) гласных звуков [а], [о], [у], [и] и согласных раннего онтогенеза: [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [т'], [ф], [ф'], [в], [в'], [б], [б'], [к], [к'], [г], [г'], [х], [х']

Воспитывать правильный умеренный темп речи.

Развивать интонационную выразительность, ритмичность речи.

4) Развитие разговорной (диалогической) речи и речевого общения:

Воспитывать потребность в речевом общении.

Формировать умение заканчивать фразу, учить договаривать за взрослым слова.

Учить отвечать на вопросы по предметной, сюжетной картинкам.

Заучивать небольшие песенки, стихотворения с опорой на картинки.

Развивать эмоционально-выразительные жесты и мимику.

Основной лексический материал для логопедических занятий:

Имена существительные: мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь; мяч, кубик, кукла, машинка, мишка, колесо, голова, рука, нога, лапа; глаз, нос, рот, ухо, спина, живот; мыло, щетка, полотенце; брюки, рубашка, платье, кофта, куртка, шапка, шарф, носки, колготки, рукава, карман, пуговица; ботинки, туфли, тапки, сапоги; стол, стул, кровать, шкаф, спинка, полка; каша, суп, сок, чай, молоко, хлеб; тарелка, чашка, ложка, вилка; петух, курица, цыпленок, утка, утенок, гусь, хвост, крылья, клюв; кот, собака, котенок, щенок, корова, коза, рога; волк, лиса, лисенок, заяц, медведь; грач, грачонок, голубь, ворона, воробей, гнездо; машина, автобус, трамвай, троллейбус, метро, руль, сиденье; мак, лютик, клевер, ромашка, одуванчик, цветок, лист, трава, дерево, лето, вода, небо, солнце, туча, ветер, дождь, лужа; бабочка, жук, муха; квадрат, круг, треугольник, куб, шар; день, ночь.

Глаголы: есть, пить, спать, сидеть, ходить, лежать, играть, одеваться, умываться, причесываться, обувать, кормить, купать, давать, петь, танцевать, прыгать, бегать, бросать, катать, летать, расти, рисовать, смотреть, говорить, считать, слушать.

Имена прилагательные: красный, желтый, зеленый, синий, большой, маленький, хороший, плохой, сладкий, кислый, вкусный, горячий, холодный, любимый, мамин, папин.

Имена числительные: один, два, три.

Местоимения: я, мы, ты, вы, он, она, они, мой, моя, мне, меня, тебя, тебе.

Наречия: вот, тут, там, здесь, вверху, внизу, впереди, сзади, хорошо, плохо, вкусно, тепло, холодно, много, мало, больше, меньше.

Предлоги: в, на, у.

Рекомендуемые игры и игровые упражнения: «Как рычат мишки?», «Хлопки», «Поручение», «Покажи и назови», «Илюшины игрушки», «Один, одна, одно», «Что делает?», «Оденем куклу», «Большой - маленький», «Четвертый лишний», «Для чего нужны?», «Внимательные ушки», «Кто где?», «У кого?», «Кто в домике живет?», «Один, два, три», «Разноцветные флажки», «Мой, моя».

В связи с особенностью развития детей с РАС более актуальным остаётся работа над развитием потребности в общении, увеличением числа спонтанных высказываний. Совершенствование конвенциональных форм общения, расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации, расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы или могут быть сформированы навыки речевого или невербального общения, развитие навыков диалога, речевого взаимодействия.

3. Формы, способы, методы и средства реализации Рабочей Программы учителя-логопеда

В ОДОД используется такая форма организации обучения как занятия, которые проводятся как по группам и подгруппам, так и индивидуально, что позволяет педагогам ориентировать образовательные задачи на уровень ближайшего развития и динамику коррекционного обучения каждого ребёнка.

Приоритет в работе с дошкольниками отдаётся игровым методам обучения, поддерживающим постоянный интерес к знаниям и стимулирующим познавательную активность детей. Однако, неоднородность контингента детей дошкольного возраста с РАС требует дифференциации и индивидуализации коррекционно-образовательного процесса по всем составляющим образовательной траектории – содержательной, деятельностной и процессуальной, - что полностью соответствует принципу вариативности образования, применяемому с учётом особенностей развития детей с РАС.

Дифференциация образовательного процесса должна опираться на выделение определённых подгрупп детей с РАС на основе особенностей, непосредственно связанных с аутизмом и им обусловленных. Для этой цели более всего подходит классификация, использованная в МКБ-11, в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции).

Комплексно-тематические планы педагогов скоординированы с учётом места и времени проведения занятий и режимных моментов. Обеспечивается координация различных направлений педагогического процесса на основе взаимодействия, интеграции специалистов узкой профессиональной направленности и воспитателей: проводится совместный анализ программ, технологий, проблемных ситуаций обучения и воспитания, психолого-медико-педагогический консилиум.

Ниже представлена таблица, где можно ознакомиться с используемыми в работе методами и средствами для приобщения воспитанников к культуре речи и подготовки к освоению грамоты.

Приобщение к культуре речи и подготовка к освоению грамоты	
<i>Используемые методы</i>	<i>Используемые средства</i>
Развивающие. Обучающие. Диагностические.	Игровые упражнения. Динамические паузы. Звуковые, словесные игры. Дидактические игры.

Одной из форм образовательной развивающей ситуации на игровой основе является занятие, которое рассматривается как занимательное дело, без отождествления его с занятием как дидактической формой учебной деятельности. Это занимательное дело основано на одной из специфических детских деятельностей (или нескольких таких деятельностях – интеграции различных детских деятельностей), осуществляемых совместно со взрослым, и направлено на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей (интеграция содержания образовательных областей).

Виды деятельности детей

Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, определяется целями и задачами программы и

реализуется в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности - как сквозных механизмах развития ребенка)

- игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры;
- коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками);
- познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними);
- восприятие художественной литературы и фольклора;
- самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице);
- конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал;
- изобразительная (рисование, лепка, аппликация);
- музыкальная (восприятие музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах);
- двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребенка.

Оптимальные условия для развития ребенка

Это продуманное соотношение свободной, регламентируемой и нерегламентированной (совместная деятельность педагогов и детей и самостоятельная деятельность детей) форм деятельности ребенка. Образовательная деятельность вне организованных занятий обеспечивает максимальный учет особенностей и возможностей ребенка, его интересы, запросы и склонности. В течение дня во всех группах предусмотрен определенный баланс различных видов деятельности.

Образовательная развивающая ситуация на игровой основе физкультурно-оздоровительного и эстетического цикла занимает не менее 50% общего времени, отведенного на занятия.

Образовательная развивающая ситуация на игровой основе, требующая повышенной познавательной активности и умственного напряжения детей, проводится в первую половину дня и в дни наиболее высокой работоспособности (вторник, среда), сочетается с физкультурными и музыкальными занятиями.

Главный вывод – единого для всех и всегда метода нет и не может быть, необходима стратегическая программа коррекционной работы, то есть последовательность конкретных задач с соответствующими методическими решениями.

Поскольку сопровождение – прежде всего, психолого-педагогическое - детей с аутизмом продолжается на протяжении длительного времени, иногда многие годы, коррекционная работа является актуальной в течение всего дошкольного периода, но её место в общей структуре сопровождения меняется в зависимости от результатов.

Если в начале дошкольного периода коррекция основных проявлений аутизма может быть единственным содержанием сопровождения, то по мере смягчения и(или) преодоления поведенческих, социально-коммуникативных, речевых проблем осуществляется постепенный переход от чисто коррекционных методов к традиционным развивающим методам с использованием необходимых коррекционных приёмов; обычно, доля последних постепенно уменьшается, но может в той или иной форме сохраняться столько времени, сколько это необходимо.

4. Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами ОДОД

Одним из основных механизмов реализации коррекционной работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов образовательного учреждения, обеспечивающее

системное сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (РАС).

Такое взаимодействие включает:

- комплексность в определении и решении проблем ребенка, предоставлении ему квалифицированной помощи специалистом;
- многоаспектный анализ личностного, познавательного и речевого развития ребенка.

Объединение усилий специалистов позволяет обеспечить систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения и эффективность решения проблем ребёнка. Взаимодействие специалистов образовательного учреждения по системному сопровождению воспитанника с ограниченными возможностями здоровья обеспечивается деятельностью малых педсоветов.

Взаимодействие с воспитателями группы компенсирующей направленности №1 и специалистами осуществляется в разных формах:

- совместное планирование коррекционно - развивающей работы в группе во всех образовательных областях;
- обсуждение и выбор форм, методов и приемов коррекционно- развивающей работы;
- оснащение развивающего предметного пространства в групповом помещении;
- взаимопосещение и участие в интегрированной образовательной деятельности;
- совместное осуществление образовательной деятельности в ходе режимных моментов, рекомендации учителя-логопеда воспитателям в тетрадях связи;
- проведение консультационных часов;
- ведение тетради взаимодействия учителя-логопеда с воспитателями группы.

Более подробно с годовым планом работы учителя-логопеда на 2022-2023 учебный год можно ознакомиться в **Приложении №2**.

5. Организация и формы взаимодействия с семьями воспитанников

Важнейшим условием обеспечения целостного развития личности ребёнка является развитие конструктивного взаимодействия с семьёй.

Цель взаимодействия педагогического коллектива ОДОД, который посещает ребёнок с аутизмом, и семьи, к которой он принадлежит, общая – добиться максимально доступного прогресса в развитии ребёнка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике «ребёнок – семья – организация»:

- приоритет принадлежит интересам ребёнка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители;
- организация обеспечивает разработку и реализацию Программы, релевантной особенностям ребёнка.

Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

Педагогическая работа с родителями в дошкольных образовательных организациях направлена на решение следующих задач:

- повышение педагогической компетентности у родителей;
- формирование потребности у родителей в содержательном общении со своим ребенком;

- обучение родителей педагогическим технологиям воспитания и обучения детей;
- создание в семье адекватных условий воспитания детей.

Основные задачи взаимодействия с семьёй:

- изучение отношения педагогов и родителей к различным вопросам воспитания, обучения, развития детей, условий организации разнообразной деятельности в детском саду и семье;
- знакомство педагогов и родителей с лучшим опытом воспитания в детском саду и семье, а также с трудностями, возникающими в семейном и общественном воспитании дошкольников;
- информирование друг друга об актуальных задачах воспитания и обучения детей и о возможностях детского сада и семьи в решении данных задач;
- создание в детском саду условий для разнообразного по содержанию и формам сотрудничества, способствующего развитию конструктивного взаимодействия педагогов и родителей с детьми;
- привлечение семей воспитанников к участию в совместных с педагогами мероприятиях, организуемых в районе (городе, области);
- поощрение родителей за внимательное отношение к разнообразным стремлениям и потребностям ребенка, создание необходимых условий для их удовлетворения в семье.

Важно повышать уровень компетентности родителей в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество её разное, очень многие родители в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребёнку и почему. Следует подчёркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснять невозможность «чудесного исцеления», необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчёркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

Родителям и воспитателям необходимо преодолеть субординацию, монологизм в отношениях друг с другом, отказаться от привычки критиковать друг друга, научиться видеть друг в друге не средство решения своих проблем, а полноправных партнёров, сотрудников.

Формами такой работы могут быть индивидуальные беседы, групповые занятия и круглые столы, лекции, демонстрации занятий (лучше в форме видеоматериалов) с обсуждением и т.п.

Основные направления и формы работы с семьёй

Взаимопознание и взаимoinформирование

Успешное взаимодействие возможно лишь в том случае, если детский сад знаком с воспитательными возможностями семьи ребёнка, а семья имеет представление о дошкольном учреждении, которому доверяет воспитание ребёнка. Это позволяет оказывать друг другу необходимую поддержку в развитии ребёнка, привлекать имеющиеся педагогические ресурсы для решения общих задач воспитания. Прекрасную возможность для обоюдного познания воспитательного потенциала дают: специально организуемая социально-педагогическая диагностика с использованием бесед, анкетирования, сочинений; посещение педагогами семей воспитанников; организация дней открытых дверей в детском саду; разнообразные собрания-встречи, ориентированные на знакомство с достижениями и трудностями воспитывающих детей сторон.

Целью первых собраний-встреч является разностороннее знакомство педагогов с семьями и семей воспитанников между собой, знакомство семей с педагогами. Для снятия барьеров общения желательно использовать специальные методы, вызывающие у родителей позитивные эмоции, ориентированные на развитие доверительных отношений с педагогами.

Такие собрания целесообразно проводить регулярно в течение года, решая на каждой встрече свои задачи.

Необходимо, чтобы воспитывающие взрослые постоянно сообщали друг другу о разнообразных фактах из жизни детей в детском саду и семье, о состоянии каждого ребёнка (его самочувствии, настроении), о развитии детско-взрослых (в том числе детско-родительских) отношений. Такое информирование происходит при непосредственном общении (в ходе бесед, консультаций, на собраниях, конференциях) либо опосредованно, при получении информации из различных источников: стендов, газет, журналов (рукописных, электронных), семейных календарей, разнообразных буклетов, интернет-сайтов (образовательного учреждения, органов управления образованием), а также переписки (в том числе электронной).

Стенды

На стендах размещается стратегическая (многолетняя), тактическая (годовая) и оперативная информация. К стратегической относятся сведения о целях и задачах развития детского сада на дальнюю и среднюю перспективы, о реализуемой образовательной программе, об инновационных проектах дошкольного учреждения, а также о дополнительных образовательных услугах. К тактической информации относятся сведения о педагогах и графиках их работы, о режиме дня, о задачах и содержании образовательной работы в группе на год. Оперативная стендовая информация, предоставляющая наибольший интерес для воспитывающих взрослых, включает сведения об ожидаемых или уже прошедших событиях в группе (детском саду, районе): акциях, конкурсах, репетициях, выставках, встречах, совместных проектах, экскурсиях выходного дня и т. д. Поскольку данный вид информации быстро устаревает, ее необходимо постоянно обновлять. Стендовая информация вызывает у родителей больше интереса, если они принимают участие в ее подготовке, а также если она отвечает информационным запросам семьи, хорошо структурирована и эстетически оформлена (используются фотографии и иллюстративный материал).

Для того чтобы информация (особенно оперативная) своевременно поступала к воспитывающим взрослым, важно дублировать ее на сайте ОУ.

Совместная деятельность педагогов, родителей, детей

Определяющей целью разнообразной совместной деятельности в триаде «педагог-родители-дети» является удовлетворение не только базисных стремлений и потребностей ребёнка, но и стремлений и потребностей родителей и педагогов. Совместная деятельность воспитывающих взрослых может быть организована в разнообразных традиционных и инновационных формах (акции, ассамблеи, вечера музыки и поэзии, посещения семьями программных мероприятий семейного абонементов, организованных учреждениями культуры и искусства, по запросу детского сада; семейные гостиные, фестивали, семейные клубы, вечера вопросов и ответов, салоны, студии, праздники (в том числе семейные), прогулки, экскурсии, проектная деятельность).

Проектная деятельность.

Все большую актуальность приобретает такая форма совместной деятельности, как проекты. Они меняют роль воспитывающих взрослых в управлении детским садом, в развитии партнёрских отношений, помогают им научиться работать в «команде», овладеть способами коллективной мыслительной деятельности; освоить алгоритм создания проекта, отталкиваясь от потребностей ребёнка; достичь позитивной открытости по отношению к коллегам, воспитанникам и родителям, к своей личности; объединить усилия педагогов, родителей и детей с целью реализации проекта. Идеями для проектирования могут стать любые предложения,

направленные на улучшение отношений педагогов, детей и родителей, на развитие ответственности, инициативности и др.

Эффективными методами работы с родителями являются **активные формы взаимодействия**, особенность которых заключается в том, что субъекты проявляют инициативу и самостоятельность.

Направление работы	Формы взаимодействия
Знакомство с семьей	Встречи-знакомства. Анкетирование родителей
Информирование родителей (законных представителей) о ходе образовательного процесса	Оформление стендов. Организация выставок детского творчества. Создание памяток. Переписка по электронной почте, в социальных сетях. Дни открытых дверей. Консультации (индивидуальные, групповые). Родительские собрания.
Педагогическое просвещение родителей	Организация «Университета для родителей» (лекции, семинары, семинары-практикумы). Мастер-классы, тренинги. Создание совместной библиотеки, медиатеки
Совместная деятельность	Конкурсы. Маршруты выходного дня (туристические прогулки/походы, театр, музей, библиотека). Семейные объединения (клуб, студия, секция). Участие в исследовательской и проектной деятельности

Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребёнок с аутизмом. К основным из этих проблем следует отнести психологические. Установление ребёнку диагноза «аутизм» является для родителей, фактически, пролонгированной психотравмой, входе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребёнка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребёнку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребёнком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

Более подробно с годовым планом работы учителя-логопеда на 2022-2023 учебный год можно ознакомиться в **Приложении №2**.

6. Реализация Программы Воспитания

Главная цель воспитания в дошкольном детстве - формирование общей культуры личности, в том числе развитие социальных, нравственных, эстетических качеств, ценностей здорового образа жизни, физических качеств, самостоятельности и ответственности ребенка.

Конкретизация **общей цели воспитания** применительно к возрастным особенностям дошкольников - это обеспечение развития общей культуры личности ребенка, интеллектуально-познавательных способностей, социально-нравственных, эстетических, физических качеств.

Задачи:

- Обогащать представления детей о многообразии культурных норм и ценностей, принятых в обществе

- Поддерживать самостоятельное взаимодействие и сотрудничество со взрослыми и сверстниками в разных видах деятельности, становление детского сообщества
- Воспитывать чувство ответственности, самостоятельности, инициативности, формирование основ патриотизма
- Углублять представление детей о правилах безопасного поведения и умение следовать им в различных ситуациях, содействовать становлению ценностей здорового образа жизни
- Сформировать систему ценностей, основанную на непотребительском отношении к природе и понимании самоценности природы
- Развивать предпосылки восприятия и понимания произведений искусства (живопись, скульптура, архитектура) и многообразия его жанров (портрет, пейзаж, натюрморт); художественных литературных произведений и музыки; интерес к русскому языку, языкам других народов.
- Поощрять проявление морально-волевых качеств

Организовать работу с семьями воспитанников, их родителями или законными представителями, направленную на совместное решение вопросов личностного развития детей.

Задачи:

- Приобщение родителей к взаимодействию работы в группе.
- Изучение и обобщение лучшего опыта семейного воспитания
- Повышение педагогической культуры родителей.

Под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации учащихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» (п. 2 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Данные вопросы, цели и задачи, можно осуществлять на индивидуальных консультациях для родителей, а также собраниях группы.

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

1. Организационные условия деятельности по реализации Программы

Учитель-логопед самостоятельно дозирует объем образовательной нагрузки, не превышая при этом максимально допустимую санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами нагрузку (СанПиН 2.4.1.3049–13 с изм. на 27.08.2015).

В середине времени, отведенного на занятие, проводится физкультминутка. Перерывы между занятиями - не менее 10 минут.

Занятия проводятся учителем-логопедом в соответствии с расписанием и режимом дня в данной группе.

Построение образовательного процесса основывается на адекватных возрасту и развитию формах работы с детьми. (СанПиН 2.4.1.3049–13 с изм. на 27.08.2015). Выбор форм работы осуществляется педагогом самостоятельно и зависит от контингента воспитанников, оснащенности дошкольного учреждения, культурных и региональных особенностей, специфики

дошкольного учреждения, от опыта и творческого подхода педагога. Одним из основных принципов в организации образовательного процесса является *принцип инвариантности*, предполагающий видоизменение содержания программы, комбинирование разделов, в отдельных случаях изменение последовательности в изучении тем, введение корректировки.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школы № 755 «Региональный Центр аутизма» Василеостровского района Санкт-Петербурга (Отделение дошкольного образования детей – далее ОДОД) работает в режиме пятидневной рабочей недели. В ОДОД функционируют 3 (от 4 до 7 (8) лет) группы для детей с расстройствами аутистического спектра.

Выделяют четыре основные группы аутичных детей. Варианты отличаются тяжестью и характером аутизма, степенью дезадаптации ребенка и возможностями его социализации.

Формы проявления аутизма (по О.С. Никольской):

- как полная отрешенность от происходящего;
- как активное отвержение;
- как захваченность аутистическими интересами;
- как чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия с другими людьми.

Пять недель в году (три в сентябре и две в конце мая) отводятся на диагностику развития детей до и после обучения по Программе. Промежуточный мониторинг проводится индивидуально (в декабре месяце), с целью уточнения динамики развития ребенка, определения этапа обучения, контроля за эффективностью используемых форм и методов работы.

В связи, с особенностью детей работа проводится индивидуально. Количество занятий в неделю определяется по заключению ТПМК.

Образовательная деятельность осуществляется в форме занятий, для которых в режиме дня выделено специально отведённое в расписании время.

Занятия начинаются в 8.50 часов утра.

Продолжительность занятия для детей от 4 до 5 лет - не более 20 минут, для детей от 5 до 6 лет - не более 25 минут, а для детей от 6 до 7 лет - не более 30 минут.

Максимально допустимый объем образовательной нагрузки в первой половине дня в средней группе не превышает 40 минут, а в старшей и подготовительной - 45 минут и 1,5 часа соответственно. В течение занятия обязательно проводятся физкультурные минутки. И количество и длительность рассчитывается из индивидуальных потребностей каждого воспитанника. Перерывы между образовательной деятельностью составляют не менее 10 минут.

Образовательная деятельность проводится во время учебного года. Продолжительность учебного года – с 1 сентября по конец мая. Продолжительность учебной недели – 5 дней (понедельник – пятница).

Реализация речевого направления осуществляется через специально организованную деятельность, а также во время совместной деятельности педагогов (воспитателей, учителей-дефектологов, учителей-логопедов и педагога-психолога) с детьми.

Режим дня воспитанников разновозрастных группы компенсирующей Направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья с расстройствами аутистического спектра на 2022-20223 учебный год

Холодный период года (сентябрь – май)

Содержание	Подгруппы		
	Средняя подгруппа	Старшая подгруппа	Подготовительная подгруппа

Прием детей, утренний фильтр, самостоятельная и совместная с педагогами игровая деятельность детей. Утренний круг	8.00 - 8.20	8.00 - 8.20	8.00 - 8.20
Утренняя гимнастика	8.20 - 8.30	8.20 - 8.30	8.20 - 8.30
Подготовка к завтраку, завтрак	8.30 – 8.50	8.30 - 8.50	8.30 - 8.50
Образовательные развивающие ситуации на игровой основе(занятия)(динамическая пауза между занятиями – 10 мин.), самостоятельная и совместная игровая деятельность	8.50 - 10.40	8.50 - 10.40	8.50 - 10.40
Подготовка ко второму завтраку, второй завтрак	10.40 - 10.50	10.40 - 10.50	10.40 - 10.50
Подготовка к прогулке. Прогулка (при плохой погоде самостоятельная и совместная с педагогами игровая деятельность детей)	10.50 - 12.30	10.50 - 12.30	10.50 - 12.30
Подготовка к обеду, обед	12.30 - 12.50	12.30 - 12.50	12.30 - 12.50
Подготовка ко сну, дневной сон	12.50 - 15.20	12.50 - 15.20	12.50 - 15.20
Постепенный подъем, коррекционная гимнастика после сна	15.20 - 15.30	15.20 - 15.30	15.20 - 15.30
Полдник	15.30 - 15.40	15.30 - 15.40	15.30 - 15.40
Совместная деятельность педагогов и детей (коррекционно-развивающая работа, игры, самостоятельная деятельность детей), образовательные развивающие ситуации на игровой основе(занятия)	15.40 - 16.30	15.40 - 16.30	15.40 - 16.30
Подготовка к прогулке. Прогулка (при плохой погоде самостоятельная и совместная с педагогами игровая деятельность детей)	16.30 - 18.00	16.30 - 18.00	16.30 - 18.00
Уход детей домой	18.00	18.00	18.00

С графиком работы учителя-логопеда можно ознакомиться в **Приложении №3**.

2 Планирование образовательной деятельности

Планирование образовательной деятельности выстраивается после проведения диагностики на основании полученных результатов. Выделяются основные направления работы, по которым ставятся определённые цели и задачи для каждого воспитанника. После чего определяется содержание работы.

Основные направления работы:

- Развитие потребности в общении и невербальных компонентов коммуникации.
- Развитие общих речевых навыков (слуховое и зрительное восприятие, функции дыхания и голоса, чувства ритма).
- Развитие общей моторики, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики.
- Развитие фонематического восприятия.
- Развитие импрессивной речи.
- Развитие экспрессивной речи.

Также, планирование составляется с учётом тематического планирования, с которым можно ознакомиться в **Приложении №1**.

3 Материально-техническое обеспечение работы учителя-логопеда

В материально-техническое оснащение профессиональной деятельности учителя-логопеда входит:

1.) Специально оборудованный кабинет для проведения индивидуальных форм работы (диагностической, развития и коррекции, организационно-методической).

Основные характеристики:

- площадь кабинета – около 13,2 кв. м.;

- удаленность кабинета от источников шума, оптимальная влажность и температура, отсутствие сквозняков;

- звукоизоляция;

- различные источники освещения;

- гармоничное сочетание отделки и цветовой гаммы;

- демонстрационная доска;

- мебель для дидактического материала и методических пособий;

-компьютер.

2.) Комплекты необходимого диагностического инструментария:

- методики диагностики;

- ключи для обработки результатов;

- бланки.

3.) Комплекты дидактического материала и методических пособий для проведения коррекционно-развивающей работы:

- коррекционные и развивающие программы;

- методические пособия с упражнениями для развития и коррекции;

- настольные игры;

- набор мелких игрушек;

- набор мягких игрушек;

- различное оборудование и средства для сенсорного развития детей;

-зеркало;

-наборы зондов (постановочных, массажных);

- видеоматериалы

- аудиоматериалы (аудиокассеты, лазерные диски).

4.) Документация учителя – логопеда

4. Психолого-педагогические условия реализации Программы

Психолого-педагогические условия реализации программы являются одними из важнейших условий. К ним относятся:

- обеспечение оптимального, гибкого режима учебных нагрузок;
- коррекционная направленность образовательного процесса;
- учёт индивидуальных особенностей ребёнка;
- соблюдение комфортного психоэмоционального режима;

- использование современных педагогических технологий, в том числе информационных и компьютерных для оптимизации образовательного процесса, повышения его эффективности;
- формирование игровой деятельности как важнейшего фактора развития ребенка;
- создание образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности (к образовательной среде относится социальная среда в группе, методы мониторинга, развивающая предметно-пространственная среда);
- сбалансированность репродуктивной (воспроизводящей готовый образец) и продуктивной деятельности (производящей субъективно новый продукт), учебной и игровой деятельности, совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности;
- вовлечение семьи в образовательный процесс;
- комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение ребёнка;

5 Методическое обеспечение Рабочей Программы

Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития. СПб.: ЦДК профессора Л.Б. Баряевой, 2009

Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии). – СПб.: Союз. – 2001. – С. 256.

Баряева, Л.Б. Развитие связной речи дошкольников: модели обучения / Л.Б. Баряева, И.Н. Лебедева. – СПб. – 2005. – С. 92.

Баряева, Л.Б. Математика для дошкольников в играх и упражнения / Л.Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева. – СПб.: Каро. – 2007. – С. 288.

Баряева, Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: монография / Л.Б. Баряева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015.

Баряева, Л.Б. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей / Л.Б. Баряева, С.Ю. Кондратьева, Л.В. Лопатина. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015.

Борякова, Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика: монография / Н.Ю. Борякова. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2016. – 170 с.

Бутусова, Т.Ю. Игры с правилами. Формирование совместной игровой деятельности дошкольников с разным уровнем познавательного развития / Т.Ю. Бутусова // Дошкольное воспитание, 2016. – № 3. – С. 21-26.

Бутусова, Т.Ю. Игры с правилами. Формирование совместной игровой деятельности дошкольников с разным уровнем познавательного развития / Т.Ю. Бутусова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития, 2016. – №8 – С. 54-59.

Гринспен С., Уидер С. На «ты» с аутизмом (пер. с англ.). – М., 2013.

Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007.

Выготский, Л.С. Основы дефектологии. – Т5., М.: Педагогика. – 1983. – С. 367.

Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра. //Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №1, с.9-18.

Морозов С.А., Морозова Т.И. Клинический полиморфизм и вариативность образования детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития, 2016, 14, №4, с.3-9.

Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. Дошкольный возраст. – М., 2017.

Манелис Н.Г., Хаустов А.В., Никитина Ю.В., Солдатенкова Е.Н. Ребенок с РАС идет в детский сад // Под ред. Н.Г. Манелис. – Воронеж, 2014.

Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррой Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.

Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / С.Г. Шевченко, Н.Н. Малофеев, А.О. Дробинская и др.; под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001.

Дьяченко, О.М. Психологические особенности развития дошкольников / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. – М.: Эксмо, 2000.

Екжанова, Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е.А. Екжанова. – СПб.: Сотис, 2002.

Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта (Коррекционно-развивающее обучение и воспитание) / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2003.

Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – СПб.: Каро, 2008.

Дошкольное воспитание аномальных детей / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова и др.; под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – С. 224.

Екжанова, Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – С. 272.

Екжанова, Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е.А. Екжанова : монография. – СПб., 2002 – С. 256.

Кондратьева, С.Ю. Игры и логические упражнения с цифрами / С.Ю. Кондратьева, Л.Б. Баряева. – СПб.: Каро, 2007. – С.96.

Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб. Речь, 2004.

Марковская, И.Ф. Задержка психического развития у детей. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И.Ф. Марковская. – М.: Комплекс-центр, 1993.

Меликян, З.А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития / З.А. Меликян, Т.В. Ахутина // Школа здоровья. – 2002. – № 1. – С. 28-36.

Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: метод. пособие / А.В. Закрепина, С.Б.Лазуренко и др.; под ред. Е.А.Стребелевой, А.В. Закрепиной. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 244.

Овчинникова, Т.С. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду / Т.С. Овчинникова. – СПб.: КАРО. – 2006. – С. 64.

Овчинникова, Т.С. Подвижные игры, физминутка и общеразвивающие упражнения с речью и музыкой в логопедическом детском саду / Т.С. Овчинникова. – СПб.КАРО, 2006. – С. 144.

Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: метод. пособие / под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 244.

Малофеев, Н.Н. Особый ребенок – обычное детство / Н.Н. Малофеев // Дефектология, 2010. – № 6. – С. 3-8.

Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, О.П. Гаврилушкина и др.; под. ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010

Стребелева, Е.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: учеб. пособие / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – 2-е переизд.. – М.: Парадигма, 2015. – С.70.

Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: Владос. – 2016. – С. 184.

Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр / Е.А. Стребелева. – М: Владос, 2016. – С. 256.

Стребелева, Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста: учебник / Е.А. Стребелева. – М.: Парадигма, 2012. – С. 256.

6. Система оценки достижений планируемых результатов (мониторинг)

Систему оценки достижений учитель-логопед проводит по составленному мониторингу, который в свою очередь во многом ориентируется на заполненную речевую карту (См. **Приложение №5**).

Мониторинг проводится три раза в год – в начале года (сентябрь), середине (декабрь) и конце (май). Заполняется таблица, на основе которой затем выстраивается диаграмма. По диаграмме можно наглядно проследить динамику успешности достижений воспитанников, как общую по группе, так и индивидуально.

В мониторинге выделены одиннадцать критериев. В каждой критерии семи бальная шкала оценивания. По результатам прослеживается динамика развития и составляется планирование коррекционной работы с воспитанниками. (См. **Приложение №4**)

Календарное планирование

Месяц: Сентябрь - Октябрь

Числа: 19.09 -14.10

Темы: Детский сад. Игрушки.

№	Направления работы	Содержание работы	Цели - Задачи	Воспитанники
1	Развитие потребности в общении и невербальных компонентов коммуникации	- Выбор ребёнком понравившейся игрушки, пособия. - Провокация на взаимодействие и совместную деятельность.	Формировать положительный эмоциональный настрой на совместную деятельность.	
2	Развитие общих речевых навыков (слуховое и зрительное восприятие, функции дыхания и голоса, чувства ритма)	- Барабан или металлофон, игрушки с музыкой. - Развивать фиксацию взгляда на предмете. - Развитие умения проследить взглядом движение предмета. - Развитие неречевого выдоха. (Вертушка)	Развивать фиксацию взгляда на предмете. Развитие умения проследить взглядом движение предмета. Формирование произвольного выдоха.	
3	Развитие общей моторики, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики.	- Выполнение подражательных движений. («Сделай так!» Хлопаем, топаем.) - Катаем массажный мячик. -Работа перед зеркалом. (Артикуляционные упражнения или раскладка алфавита)	Развивать выполнение подражательных движений. Развивать ощущение собственных движений с помощью лёгких массажных действий. Развитие артикуляционного аппарата. Развитие навыка произношения слогов.	
4	Развитие фонематического восприятия	- Звуки А, О, И, У, Ы (Самолёт, мишка, машинка, пароход)	Развитие слухового внимания. Развитие произвольного звукоподражания.	
5	Развитие импрессивной речи	- Предметный и глагольный словарь (Игрушки, лото)	Развивать импрессивный словарь.	
6	Развитие экспрессивной речи	-Договаривание, проговаривание слов по лексической теме.	Развивать экспрессивную речь. Формировать алгоритмы произвольного высказывания.	

Годовой план работы учителя-логопеда на 2022-2023 год

Вид деятельности	Сроки
1. Организационно – логопедическая работа	
1.1 Подбор материала для обследования детей.	сентябрь
1.2 Обследование состояния речи детей.	сентябрь май
1.3 Обработка результатов обследования.	сентябрь, май
1.4 Оформление речевых карт.	сентябрь, май
1.5 Определение направлений коррекционной работы.	в течение года
1.6 Ознакомление воспитателей и педагогов с результатами диагностики.	сентябрь
1.7 Составление перспективного плана коррекционной - развивающей работы.	сентябрь
1.8 Составление и коррекция (по необходимости) маршрутов, индивидуальных планов коррекционного сопровождения детей ОВЗ.	в течение года
1.9 Составление графика посещений занятий.	в течение года
1.10 Работа с индивидуальными альбомами (по возможности детей)	в течение года
1.11 Проведение консультаций с родителями (участие в проведении собраний для родителей), педагогами.	в течение года
2. Методическая работа и консультативная работа	
2.1 Диагностическое обследование уровня речевого развития.	сентябрь май
2.2 Динамическое отслеживание речевого развития.	постоянно
2.3 Обследование детей по запросам родителей и воспитателей.	по мере необходимости
2.4 Участие в пед. советах, собраниях, презентациях МО.	согласно годовому плану учреждения
2.5 Посещение и участие в заседаниях МО.	согласно плану
2.6 Посещение курсов повышения квалификации.	в течение года

2.7 Ознакомление с новинками литературы по логопедии.	в течение года
2.8 Работа над методической темой.	в течение года
2.9 Оформление и ведение документации.	в течение года
2.10. Подбор материала для занятий и проведения диагностики.	в течение года
2.11 Консультирование педагогов и родителей (родительские университеты, создание папок-памяток)	в течение года

График работы учителя-логопеда

Понедельник 9.00 - 14.00

Вторник 8.30 - 13.00

Среда 8.30 – 14.00

Четверг 8.30 – 13.00

Пятница 8.30 -14.00

Мониторинг

Фамилия Имя
ребёнка _____

Возраст, дата
рождения _____

Дата проведения
диагностики _____

<u>1) Критерии оценивания зрительного восприятия</u>									
0 - отказывается выполнять задания или не может выполнить задания;									
1 – подбор предмета к изображению;									
2 – различение контрастных по размеру предметов;									
3 – различение предметов одного цвета;									
4 - различение предметов 1-2 цветов (красный, жёлтый);									
5 - различение предметов 1-4 цветов (красный, жёлтый, зелёный, синий);									
6 - различение предметов других цветов;									
7 – подбор парных картинок из ряда.									

<u>2) Критерии оценивания слухового восприятия</u>									
0 -отказывается выполнять задания или не может выполнить задания;									
1 - наличие попыток выполнения задания;									
2 – определение направлений звука вверху;									
3 -определение направлений звука внизу;									
4 - определение направлений звука слева;									
5 - определение направлений звука справа;									
6 – дифференциация двух звуков;									
7- дифференциация трёх и более звуков.									

<u>3) Критерии оценивания пространственного праксиса</u>									
0 - отказывается выполнять задания или не может выполнить задания;									
1 - наличие попыток выполнения задания;									
2 – складывание пирамидки из 5 колец;									
3 – разрезные картинки из 2 частей;									

4 – разрезные картинки из 3 частей;									
5 – из палочек по образцу 2, 4;									
6 – из палочек по образцу 6;									
7 - из палочек по памяти 2, 4, 6;									

<u>4) Критерии оценивания динамического праксиса</u>									
0 – отказывается выполнять задания или не может выполнить задания;									
1 – наличие попыток выполнения задания;									
2 – ритмический рисунок ! !;									
3 – ритмический рисунок ! !!;									
4 – ритмический рисунок !! !!;									
5 – ритмический рисунок ! !!!;									
6 – кулак –ребро- ладонь, выполнение 1 или 2 упр;									
7 - кулак – ребро- ладонь, выполнение 2 или 3 упр.									

<u>5)Критерии оценивания ручной моторной сферы</u>									
0 – отказывается выполнять задания или не может выполнить задания;									
1 – наличие попыток выполнения задания;									
2 – показ ушек (2-3 пальца);									
3 – покажи рожки (2-5 палец);									
4 – сложи кольцо 1-2,3,4,5;									
5 –попеременное соединение 1 со 2,3,4,5(правая рука);									
6 – попеременное соединение 1 со 2,3,4,5 (левая рука);									
7 - попеременное соединение 1 со 2,3,4,5 (обе руки)									

<u>6) Критерии оценивания артикуляционной моторики</u>									
0 – отказывается выполнять задания или не может выполнить задания;									
1 – наличие попыток выполнения задания;									
2 – выполнение одного двух упражнений;									
3 – выполнение трёх четырёх упражнений;									

4 – выполнение пяти шести упражнений;									
5 – выполнение семи восьми упражнений;									
6 – выполнение девяти десяти упражнений;									
7 – выполнение полного комплекса упражнений с незначительными ошибками.									

7) <u>Критерии оценивания импрессивной речи</u>									
0 - не реагирует на обращённую речь, нулевой уровень понимания речи;									
1 - переход с нулевого уровня понимания речи на ситуативный уровень;									
2 - ситуативный уровень понимания речи;									
3 - переход с ситуативного уровня понимания речи на номинативный уровень;									
4 - номинативный уровень понимания речи; <ul style="list-style-type: none"> • <i>Кукла, стол, машина, тарелка, чайник, кошка, лошадь, корова, собака, птица.</i> • <i>Посуда, игрушки, одежда, животные.</i> • <i>Кот-коты, стол – столы, кукла- куклы, дом-дома.</i> • <i>Стол-столик, дом – домик, машина – машинка.</i> 									
5 - переход с номинативного уровня понимания речи на предикативный уровень;									
6 - предикативный уровень понимания речи; <ul style="list-style-type: none"> • <i>Спит, пьёт, идёт, читает, сидит.</i> • <i>Летит, прыгает, ползёт, плавает, идёт.</i> • <i>Сидит – сидят, идёт –идут, едет – едут, летит – летят.</i> 									
7 – понимание прилагательных; <ul style="list-style-type: none"> • <i>Большая чашка – маленькая чашка, Круглая коробка – квадратная коробка, Красный шар – синий шар, Зелёный шар – жёлтый шар, Кислый – сладкая.</i> - понимает значение отдельных предложений. <ul style="list-style-type: none"> • <i>В - на – под – над</i> 									

8) <u>Критерии оценивания экспрессивной речи</u>									
0 - отсутствие самостоятельной речи;									
1 - речь представлена звуковыми комплексами;									
2 - речь представлена слоговыми комплексами;									
3 - наличие в речи контура слов;									

4 - наличие в активном словаре одной части речи слов;									
5- наличие в активном словаре двух частей речи слов;									
6 -наличие в активном словаре трёх частей речи слов;									
7 -активно использует более трёх частей речи , может задавать вопросы.									

9) <u>Критерии оценивания речевой активности, собственной речи ребёнка</u>									
0 - отсутствие каких-либо звуков;									
1 - использование гласных звуков;									
2 - наличие согласных звуков;									
3 - вокализации;									
4 - слоговые комплексы;									
5 - контуры слов;									
6 -повторение отдельных слов;									
7 - повторение фраз									

10) <u>Критерии оценивания звукопроизношения</u>									
0 – не может повторить звук;									
1 – произношение близкое по звучанию к данному звуку;									
2 - звук произносится дефектно;									
3 - проведение подготовительного этапа постановки звука;									
4 – звук поставлен изолированно;									
5 – проведение работы над автоматизацией в слогах;									
6 -проведение работы над автоматизацией в словах;									
7 –проведение работы над автоматизацией в фразовой речи.									

11) <u>Критерии оценивания звукослоговой структуры слова</u>									
0 - отказывается выполнять задания или не может выполнить задания;									
1 - появление попыток к выполнению заданий;									
2 - сопряжённое повторение;									

(дыня, Маша, каша, дом, бык, дуб, бананы, вагоны, малина, тыква, тапки, ночка, петух, пакет. Мальчик играет с машинкой.)									
3 -сопряжённо-отражённое повторение;									
4 - отражённое повторение;									
5 - выполняет задания только с помощью логопеда с серьёзными многочисленными ошибками									
6 - задание выполняет только с помощью логопеда, допускают многочисленные ошибки									
7 - задания выполняет с незначительной помощью, допускает ошибки									

Речевая карта

Диагностическое обследование воспитанника _____
2022-2023 учебный год

1. Восприятие

Зрительное	Сент.	Дек.	Май	Слуховое	Сент.	Дек.	Май
Подбор предмета к изображению				Определение направления звука: «Где позвонили?»			
Различение контрастных по размеру предметов				Вверху			
Различение предметов разного цвета				Внизу			
Красный				Слева			
Желтый				Справа			
Зеленый				Дифференциация звучащих игрушек			
Синий							
Другие (указать)							
Подбор парных картинок из ряда							
<i>Способ выполнения</i> По соотнесению, по словесной инструкции, оречевляет/ не оречевляет							

2. Практика

Пространственный				Динамический			
Схема тела				Восприятие и воспроизведение ритмических структур			
Правая рука				! !			
Левая рука				! !!			
Проба Хеда				!! !!			
Складывание пирамидки из 5 колец				! !!!			
Разрезные картинки 2 части 3 части более				Кулак — ребро - ладонь			
Сложи из палочек а) по образцу 2 4 6 б) по памяти 2 4 6							
<i>Характер выполнения</i>							

Самостоятельно, по образцу, использует подсказку, метод проб и ошибок							
---	--	--	--	--	--	--	--

3. Исследование моторной сферы

Ручная				Общая			
Покажи ушки (2-3 палец)				Объем, сила движений			
Покажи рожки (2-5 палец)				Точность движений			
Сложи кольцо 1-2,3,4,5				Темп движений			
Попеременно соедини 1 со 2,3,4,5 и обратно				Координация движений			
Правая левая обе				Переключаемость от одного движения к другому			
Объем движений Полный, неполный				Проявление моторной неловкости			
Переключаемость движений Своевременная, замедленная, отсутствует							
Сопутствующие движения Имеют место, нет							
Ведущая рука, навыки работы с карандашом							

4. Строение и подвижность артикуляционного аппарата

Мимические движения Поднять брови Нахмурить брови Прищурить глаза Надуть-втянуть щеки Сглаженность носогубных складок Губы: толстые, тонкие, неполное смыкание, расщелина, шрамы Вибрация - «тпру» Оскал улыбка-трубочка Зубы: норма, редкие, неправильной формы, вне челюстной дуги, отсутствуют Язык: массивный, маленький, девиация				Объем движений: полный, неполный Точность движений: сохранна, нарушена Тонус: сохранен, повышенный, пониженный, дистония Темп движений: нормальный, медленный, быстрый Переключаемость движений: нормальная, замедление темпа,			
---	--	--	--	---	--	--	--

<p>кончика влево/вправо, короткая подъязычная связка</p> <p>Широкий удержание</p> <p>Узкий удержание 5сек</p> <p>Узкий: влево-вправо</p> <p>Широкий: вверх-вниз</p> <p>«Цоканье»</p> <p>Прикус: прогнатия, прогения, открытый передний, боковой, перекрестный</p> <p>Твердое небо: высокое, узкое, плоское</p> <p>Мягкое небо: укороченное, раздвоенное, отсутствует, девиация влево/ вправо, нарушение функции смыкания</p>				<p>персеверации, замены движений</p> <p>Тремор: увеличение гиперкинеза при повторных движениях и удержании позы, синкинезии, слюнотечение</p>			
---	--	--	--	--	--	--	--

5. Исследование импрессивной речи

Пассивный словарь

<p>Понимание существительных:</p> <p>1) покажи, где кукла, стол, машина тарелка, чайник, кошка, лошадь, корова;</p> <p>2)покажи, где посуда, игрушки, одежда, животные</p>				<p>Понимание глаголов:</p> <p>Покажи, кто:</p> <p>1)спит, пьёт, идёт, читает, сидит,</p> <p>2)летит, прыгает, ползёт, плавает, идёт</p>			
<p>Понимание прилагательных:</p> <p>Покажи, где:</p> <p>большая чашка - маленькая чашка</p> <p>круглый торт - квадратный торт</p> <p>красный шар - синий шар</p> <p>зелёный шар - жёлтый шар</p> <p>кислое - сладкое</p>				<p>Понимание предлогов:</p> <p>В на</p> <p>Под над</p>			

Восприятие и дифференциация грамматических категорий

<p>Единственное и множественное число сущ. (Покажи, где кот -</p>				<p>Понимание значения уменьшительно-</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

коты, стол - столы, кукла -куклы..)				ласкательных суффиксов Покажи, где стол-столик Покажи, где дом-домик Покажи, где кукла-куколка Понимание отдельных предложений и текста Уровень понимания речи Нулевой Ситуативный Номинативный Предикативный Расчленённый			
-------------------------------------	--	--	--	---	--	--	--

6. Исследование состояния экспрессивной речи.

Мутизм				Слова-команды			
Крики, лепетная речь, контуры слов, отдельные слова, фразовая речь				Эхолалии(непосредственные, отставленные)			
Неологизмы				Избирательное отношение к словам, игра с ними			
Фразовая этапа слова				Отсутствие личного местоимения «Я»			
Отказ пользоваться речью после двух лет				Употребление глаголов в инфинитиве			
Полностью некоммуникативная речь				Нарушение интонирования и модулирования. Монотонность речи			
Недостаточно коммуникативная речь				Задаёт ли вопросы?			
«Взрослая» речь, «одарённость»							

Активный словарь

<p>Конкретные существительные (4-5 предметов по темам) Обобщающие слова Игрушки Овощи Одежда Домашние животные Дикие животные Фрукты Посуда</p>				<p>Глаголы: Что делает (-ют) *мальчик? (ест) *девочка? (спит) *дети? (играют) *змея? (ползёт) *птица? (летит) *машины? (едут) Кто как передвигается: *лягушка? (прыгает) *слон? (идёт)</p>			
<p>Название и показ частей объектов Части тела: ноги, руки, голова, глаза, уши Стул: спинка, сиденье, ножка</p>				<p>Прилагательные Большой Зелёный Красный Синий Маленький Жёлтый Круглый Квадратный</p>			
<p>Наличие: существительных, глаголов, прилагательных, предлогов</p>				<p>Неточность употребления слов на основе: звуковой близости, сходных по своему назначению, расширения-сужения смыслового содержания</p>			

Состояние грамматического строя речи. Словоизменение

<p>Употребление имён сущ. в именительном падеже единственного и множественного числа Стол- Дом- Кукла- Кошка- Глаз- Рот- Ухо- Стул-</p>				<p>Согласование прилагательных и существительных (назвать цвет предметов) Шапка-... Мяч-... Ведро-...</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

Словообразование

Образование уменьшительно- ласкательных форм Стол-... Сумка-... Чашка-...				Знание названий детёнышей животных у кошки у лисы у зайца у волка			
---	--	--	--	--	--	--	--

7 Исследование фонетической стороны речи.

Воспроизведение звуко-слоговой структуры слова

Дыня, Маша, каша Дом, бык, дуб Бананы, вагоны, малина				Тыква, тапки, ночка Петух, вагон, пакет Мальчики слепили снеговика			
---	--	--	--	---	--	--	--

8 Фонематическое восприятие

Фонематические представления

Па-ба Ба-па Та-да Да-та Ка-га Га-ка Фа-ва Ва-фа Кот-кит Бак-мак Мишка-мышка				Есть ли звук Р (С) в словах: рот, кот, сук, шар, нос			
---	--	--	--	--	--	--	--

9 Состояние звукопроизношения

10. Знание букв