

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ Г. ЛИПЕЦКА  
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
Детский сад №32 г. Липецка

Приложение к адаптированной образовательной программе  
дошкольного образования для детей с РАС

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА  
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА  
С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО  
СПЕКТРА**

**Липецк-2023**

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ</b> .....	3
<b>1. Пояснительная записка</b> .....	3
1.1. Цели и задачи рабочей Программы.....	4
1.2. Принципы и подходы к формированию Программы.....	5
1.2.1. Особые образовательные потребности обучающихся с РАС.....	5
1.2.2. Методические аспекты дошкольного образования детей с РАС.....	8
<b>2. Психолого-педагогическая характеристика воспитанников</b> .....	10
<b>3. Планируемые результаты освоения Программы</b> .....	17
3.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС.....	18
3.1.1. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5.....	18
3.1.2. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5.....	18
3.1.3. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств по DSM-5.....	19
<b>II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ</b> .....	20
<b>1. Организационные условия деятельности по коррекции речевого развития</b> .....	20
<b>2. Содержание логопедической работы</b> .....	20
2.1. Подготовительный этап дошкольного образования детей с РАС .....	20
2.1.1. Формирование и развитие коммуникации .....	20
2.1.2. Коррекция нарушений речевого развития.....	22
2.1.3. Развитие навыков альтернативной коммуникации.....	23
2.2. Основной этап дошкольного образования детей с РАС.....	24
2.2.1. Развитие импрессивной речи.....	24
2.2.2. Развитие экспрессивной речи.....	25
<b>3. Формы, способы, методы и средства реализации Программы</b> .....	27
<b>4. Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами ДОУ</b> .....	29
<b>5. Рекомендуемый методический и дидактический материал (игры) по разделам</b> ....	30
<b>6. Календарно-тематическое планирование</b> .....	32
<b>III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ</b> .....	33
<b>1. Организационные условия деятельности по реализации Программы</b> .....	33
<b>2. Материально-техническое обеспечение работы учителя-логопеда</b> .....	34
<b>3. Планирование образовательной деятельности</b> .....	35
<b>4. Учебно-методические комплекты, используемые в коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда (рекомендуемый список)</b> .....	35
<b>5. Взаимодействие с семьями воспитанников</b> .....	38
<b>6. Система оценки достижений планируемых результатов (мониторинг)</b> .....	40
Приложение №1.....	41
Приложение №2.....	45

# **I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

## **1. Пояснительная записка**

Рабочая программа учителя-логопеда по коррекционно-развивающей деятельности с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 32 города Липецка 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 2013г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями);

- Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 №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 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 2023-2024 учебного года (с 01.09.2023 по 31.05.2024 года).

### **1.1. Цели и задачи реализации Программы**

Целью настоящей Программы является обеспечение реализации коррекционно-образовательной составляющей комплексного психолого-педагогического 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.

## **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.

2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.

3. Позитивная социализация ребёнка.

4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей.

5. Содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.

6. Сотрудничество Организации с семьёй.

7. Возрастная адекватность образования.

### **1.2.1. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

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 когеренции (фиксация на мелких деталях при трудности или невозможности формирования целостного образа);

- симультанность 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, смыслоразличительных 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), 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 детский сад), 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 поведения – 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, искажение и задержка речевого развития в силу невозможности восприятия сукцессивно организованных процессов), а также с коморбидными расстройствами. Это полностью согласуется с практикой: как правило, у ребёнка с РАС помимо сугубо аутистических проявлений могут быть и другие, свойственные не только аутизму расстройства (интеллектуальные, речевые, сенсорные, двигательные 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 клинко-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная);
- выявление ведущего уровня нарушений в клинко-психологической структуре;
- определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям);
- мониторинг реализации, принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

### **1.2.2. 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 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;

- 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 РАС, появляется возможность установить психолого-педагогический профиль развития ребёнка и решить вопрос об основном коррекционном подходе.

1. *Поведенческие подходы (прежде всего, АВА)* применяются при:

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

- отсутствии контакта с родителями;

- невозможности выразить адекватно свои желания, отношение к ситуации;

- грубых нарушениях 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* применяются, если:

-отсутствуют выраженные проявления социально неадекватного поведения;

- ребёнок ценит внимание к себе других людей, прежде всего, родителей;
- контакт с ребёнком возможен, он может хотя бы частично выразить 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.

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. 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 дошкольного образования (ДО) 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);

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

- 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, формирование 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, 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, анартрия, 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, просятся 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 овладеть 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, в основе которой – тяжесть расстройств и степень необходимой поддержки (коррекции). 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 ограниченные / повторяющиеся формы 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 ограниченные / повторяющиеся формы 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.

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 речевых нарушений детей в процессе занятий с 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 музыкой 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 тяжести 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 учителя-логопеда:

- диагностика уровня импрессивной и экспрессивной речи (лексический, грамматический, слоговой, фонематический, звукопроизносительный строй);
- планирование и реализация профессиональной деятельности в соответствии с актуальными задачами работы с детьми;
- осуществление на индивидуальных занятиях постановки диафрагмально-речевого дыхания, коррекция дефектных звуков, их автоматизация, введение в самостоятельную речь;
- введение в режимные моменты игр и упражнений, направленных 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 развития;
- участие в методических мероприятиях;
- организация 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 развивающие подходы.

*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. 2.1.3).

### 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;
- 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 языка, 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 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 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,
- совершенствованием конвенциональных форм общения,
- расширением спектра навыков коммуникации в сложной ситуации,
- расширением спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы или могут быть сформированы навыки речевого или невербального общения,
- развитием навыков диалога, речевого взаимодействия.

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

В ДОУ 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.

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) форма 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, 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 ДОО**

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 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.

## **5. Рекомендуемый методический и дидактический материал (игры) по разделам:**

### Развитие слухового внимания (неречевые звуки)

1. Звучащие игрушки: дудочка, погремушки, колокольчики, игрушки-пищалки.
2. Коробочки с сыпучими наполнителями, издающими различные шумы (горох, фасоль, крупа, мука).

### Формирование фонематического слуха и восприятия

1. Сигнальные кружки на дифференциацию звуков
2. Предметные картинки на дифференциацию звуков
3. Тексты на дифференциацию звуков

### Формирование лексического строя речи

Предметные картинки на лексические темы:

- «Мебель» «Продукты питания» «Посуда» «Насекомые» «Профессии» «Деревья» «Инструменты» «Игрушки» «Времена года» «Домашние и дикие птицы» «Домашние и дикие животные» «Одежда, обувь, головные уборы» «Новый год» «Грибы, ягоды» «Осень» «Весна» «Морские обитатели» «Овощи» «Фрукты» «Космос» «Цветы» «Хлеб» «Животные жарких и холодных стран» «Транспорт»
- «Предметные картинки на подбор антонимов»
- «Предметные картинки на подбор синонимов»
- «Многозначные слова»
- «Множественное число»
- «Один – много»

«Словообразование»

Формирование грамматический строй речи

1. Схемы предлогов
2. Пособия на составление предложений с простыми и сложными предложениями

3. Пособия на согласование частей речи

4. Деформированные тексты

Формирование связной речи

1. Серия сюжетных картинок
2. Сюжетные картинки
3. Предметные картинки для составления сравнительных и описательных рассказов

Развитие мелкой моторики

1. Бусы
2. Шнуровки
3. Счётные палочки
4. Мозаики
5. Разноцветные прищепки
6. Массажные мячики, мячи-ежи, эспандер, тренажер для массажа пальцев и ладоней рук «Шарики су – джок»

7. Пластилин

8. Трафареты для штриховки (на все лексические темы)

9. Цветные карандаши

Формирование речевого дыхания

1. Наборы бабочек, снежинок, самолетов, султанчиков, вертушек.
2. Воздушные шары, мыльные пузыри, трубочки, ватные шарики, теннисные мячики, перышки.
3. Игры: «Загони мяч в ворота», «Сдуй снежинку с варежки», «Буря в коробке»

Развитие восприятия (цвет, форма, величина).

1. Парные картинки.

2. Ленты, веревки, шнурки, нитки, карандаши, полоски разной длины.

3. Счетные палочки для выкладывания фигур.

4. Настенные пособия плоскостных и объемных геометрических фигур.

Развитие ориентировки во времени.

1. Картины-пейзажи разных времен года.

2. Режим дня в картинках: утро, день, вечер, ночь.

3. Набор картинок с изображением различных действий людей (детей) и природных явлений в разные времена года, части суток.

Развитие мышления, зрительного внимания, памяти.

1. Разрезные картинки различной конфигурации (2, 3, 4 и более частей); сборные картинки-пазлы.

2. Разборные игрушки: матрешки, пирамидка.

3. «Чудесный мешочек».

4. «Зашумленные» картинки.

5. Игры: «Исключение четвертого лишнего», «Чего недостает?», «Что не дорисовал художник?», «Чем похожи, чем отличаются?», «Найди фрагменты картинки, изображенные вверху», «Найди одинаковые».

6. Классификаторы для выполнения заданий на классификацию, обобщение.

7. Набор картинок «Нелепицы».

## 6. Календарно-тематическое планирование.

Месяц	Тема
Сентябрь	Диагностика
Октябрь	«Детский сад. Игрушки» «Подарки осени. Фрукты» «Шагает осень по дорожке»
Ноябрь	«Геометрические формы. Цвета» «Домашние животные» «День Матери. Помогаю мамочке во всем. Семья»
Декабрь	«Зима» «Встречай праздник чудес! Новый год»
Январь	«Зимние забавы. Игрушки» «Дикие животные»
Февраль	«Одежда. Обувь. Головные уборы» «Семья. Папа может» «Неделя здоровья и спорта»
Март	«Женский день. Моя мама» «Весна» (Птицы, деревья, дикие животные)
Апрель	«Мамины помощники» (Профессия Повар, посуда) «Мой дом. Мебель» «Транспорт. Ребенок и дорога» «Все профессии важны, все профессии нужны»
Май	«День победы» «Скоро лето»

### 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.

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 форм работы с детьми. 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.

МАДОУ №32 г. Липецка работает в режиме пятидневной рабочей недели. В ДОУ функционируют 2 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.

Два раза в год (в сентябре и в конце мая) проводится диагностика 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 2 раза в неделю.

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.

## **2. 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:

- достаточная площадь кабинета;
- 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);

4.) Документация учителя – логопеда.

### **3. 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.

### **4. Учебно-методические комплекты, используемые в коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда (рекомендуемый список)**

#### **4.1. Для первого года обучения**

- Громова О.Е. «Формирование начального детского лексикона»
- Железнова Е.С. «Пальчиковые игры»
- Закревская О.В. «Развивайся малыш» в 2-х частях
- Земцова О.Н. «Грамотейка 2-3», «Грамотейка 3-4 года», серия «Умные книжки»
- Киселёва «Книжка-учишка» в 3-х частях
- Комратова Н.Г. «Учимся правильно говорить»
- Косинова Е.М. «Уроки логопеда», «От звука к слову»
- Колесникова Е.В. «Тесты 2-3»
- Колесникова Е.В. «Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет»
- Костыгина В.Н. «Тру-ля-ля»
- Краузе Е.Н. «Логопедия»
- Нищева Н.В. «Занимаемся вместе – ранний возраст»
- Нищева Н.В. «Организация коррекционно-развивающей работы в младшей логопедической группе детского сада»
- Новиковская О.А. «Развитие звуковой культуры речи у дошкольников», «Логопедическая грамматика 2-4»
- Рыжова Н.В. «Развитие речи в детском саду – 2-3 года»
- Смирнова Л.Н. «Логопедия в детском саду – 2-3 года»

#### **4.2. Для второго года обучения**

- Безрукова О.А. «Слова родного языка»
- Громова О.Е. «Говорю правильно»
- Киселёва «Книжка-учишка» в 3-х частях
- Комарова Л.А. «Автоматизация звуков в игровых упражнениях»
- Комратова Н.Г. «Учимся правильно говорить»
- Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Автоматизация звуков у детей»
- Косинова Е.М. «Азбука правильного произношения»
- Косинова Е.М. «Уроки логопеда»
- Лазаренко О.Н., Спорышева Е.Б. «Конспекты занятий по формированию у детей 4-х лет творческого мышления и культуры устной речи»
- Мезенцева М. «Логопедия в картинках»
- Новиковская О.А. «Логопедическая грамматика 4-6»
- Смирнова Л.Н. «Логопедия в детском саду 4-5»
- Соколенко Н.И. «Посмотри и назови»
- Теремкова Н.Э. «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР»
- Ткаченко Т.А. «Логопедические альбомы»
- Ткаченко Т.А. «Символы гласных и согласных звуков», «Фонематическое восприятие. Формирование и развитие»

#### **4.3. Для третьего года обучения**

- Агранович З.Е. «Сборник домашних заданий для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР»
- Агранович З.Е. «Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников»
- Безрукова О.А. «Грамматика русской речи»
- Гомзяк О.С. «Говорим правильно в 5-6 лет», «Говорим правильно – развитие связной речи»
- Громова О.Е. «Говорю правильно»
- Комарова Л.А. «Автоматизация звуков в игровых упражнениях»
- Комратова Н.Г. «Учимся правильно говорить»
- Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Автоматизация звуков у детей»
- Косинова Е.М. «Азбука правильного произношения»
- Косинова Е.М. «Уроки логопеда»
- Мезенцева М. «Логопедия в картинках»
- Миронова Н.М. «Развиваем фонематическое восприятие у детей старшей логогруппы»
- Нищева Н.В. «Будем говорить правильно»
- Новиковская О.А. «Логопедическая грамматика 4-6»
- Пожиленко Е.А. «Волшебный мир звуков и слов»
- Смирнова Л.Н. «Логопедия в детском саду 5-6»
- Соколенко Н.И. «Посмотри и назови»

- Спивак Е.Н. Речевой материал по автоматизации и дифференциации звуков»
- Теремкова Н.Э. «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР»
- Ткаченко Т.А. «Картины с проблемным сюжетом», «Логопедические альбомы», «Фонетические рассказы с картинками»
- Цуканова С.П., Бетц Л.Л. «Учим ребёнка говорить и читать»

#### **4.4.Для четвёртого года обучения**

- Агранович З.Е. «Сборник домашних заданий для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР», «Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников»
- Арбекова Н.Е. «Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР»
- Баскакина И.В., Лынская Н.И. «Логопедические игры»
- Безрукова О.А. «Грамматика русской речи»
- Гомзяк О.С. «Говорим правильно в 6-7 лет», «Говорим правильно – развитие связной речи»
- Гурин Ю.В. «Весёлые чистоговорки и логопедические игры»
- Жукова Н.С. «Букварь»
- Ильякова Н.И. «Серия сюжетных картин по развитию связной речи»
- Колесникова Е.В. «Развитие звуко-буквенного анализа у детей 6 лет»
- Комарова Л.А. «Автоматизация звуков в игровых упражнениях»
- Комратова Н.Г. «Учимся правильно говорить»
- Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Автоматизация звуков у детей»
- Косинова Е.М. «Логопедический букварь», «Азбука правильного произношения», «Уроки логопеда»
- Курицына Э.М., Тараева Н.А. «Игры на развитие речи»
- Мезенцева М. «Логопедия в картинках»
- Миронова Н.М. «Развиваем фонематическое восприятие у детей подготовительной логогруппы»
- Нищева Н.В. «Будем говорить правильно», «Развивающие сказки»
- Новиковская О.А. «Логопедическая грамматика 6-8»
- Пожиленко Е.А. «Волшебный мир звуков и слов»
- Резниченко Т.С., Ларина О.Д. «Дифференциация согласных звуков»
- Смирнова Л.Н. «Логопедия в детском саду 6-7»
- Смирнова Н.В. «Речевые упражнения и занимательные картинки». Серия «Скороговорки для развития речи»
- Спивак Е.Н. Речевой материал по автоматизации и дифференциации звуков»
- Теремкова Н.Э. «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР»
- Ткаченко Т.А. «Картины с проблемным сюжетом», «Логопедические альбомы», «Фонетические рассказы с картинками»
- Цуканова С.П., Бетц Л.Л. «Учим ребёнка говорить и читать»

## **5. Взаимодействие с семьями воспитанников**

Родители детей с РАС не всегда знают, что нужно делать, к кому обращаться, и им трудно осознать и принять то, что у их малыша аутизм. Для эффективной работы по преодолению РАС необходимо, чтобы и близкие ребёнка соблюдали следующие рекомендации:

**Соблюдение режима дня.** Необходимо проговаривать, что вы сейчас будете делать и сопровождать все действия фотографиями. Так ребёнок уже будет подготовлен к действиям.

Нужно как можно больше стараться играть с ребёнком в **совместные игры**. В самом начале нужно выбирать игры и занятия, исходя из интересов малыша, позже дополнять их новыми видами деятельности. В игровую деятельность нужно включать людей из ближайшего окружения ребёнка.

Хорошим решением будет **ведение дневника**, в котором будут фиксироваться все успехи и трудности, которые могут возникнуть у ребёнка. Это делается для того, чтобы наглядно показать специалисту развитие малыша.

**Посещать занятия со специалистами.**

**За любой успех ребёнка надо поощрять.**

Учитель-логопед привлекает родителей к коррекционно-развивающей работе через систему методических рекомендаций.

## **Формы сотрудничества с семьями воспитанников**

Успех коррекционного обучения во многом определяется тем, насколько чётко организуется преемственность в работе логопеда и родителей. Задача педагогов группы – установить партнёрские отношения с семьями воспитанников, создать атмосферу общности интересов, активизировать и обогащать воспитательные умения родителей.

\*Знакомство с семьёй, анкетирование.

\*Информирование родителей о ходе образовательного процесса: индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, оформление информационных стендов, создание памяток.

\*Организация и проведение круглых столов, мастер-классов для родителей воспитанников.

Эффективная коррекция речевого и сопутствующих нарушений у детей с нарушением интеллекта возможна только при активной, скоординированной работе учителя-логопеда с родителями воспитанников, установление взаимопонимания, доброжелательной, психологически комфортной атмосферы и создание условий для эффективного сотрудничества.

Сроки	Формы взаимодействия	Тема
<b>Информационно-аналитический и диагностический этап</b>		
Цель: Изучение, анализ изменений, произошедших за лето и прогнозирование дальнейшей деятельности с семьями воспитанников. Сбор информации о вновь поступившем ребёнке (состояние здоровья, индивидуальные особенности).		
Сентябрь	Индивидуальные консультации Анкетирование вновь поступивших	«Говорит ли ваш ребенок? Как он говорит?»
<b>Организационно-педагогический этап</b>		
Цель: Повышение педагогической культуры родителей.		
Октябрь	Родительское собрание	«Знакомство родителей с задачами и содержанием коррекционной работы на учебный год»
Ноябрь	Мастер-класс: «Игры на развитие мелкой моторики»	«Игра – ведущий вид деятельности»
Декабрь	Информационная выставка	«Роль родителей в процессе развития ребенка. Методы и приемы преодоления речевого нарушения»
Январь	Родительское собрание	«Учимся играть со словами»
Февраль	Круглый стол: «Домашняя игротека» (речевые игры)	«Играем дома»
Март	Оформление стенда	«Наши успехи и трудности»
Апрель	Индивидуальные консультации	«Мы многому научились»
Май	Родительское собрание (итоговое)	«Что мы умеем и чему еще надо научиться» (результаты работы)

В течение года осуществляется регулярное и систематическое информирование родителей (законных представителей) о ходе образовательного процесса, индивидуальные и групповые консультации, создание памяток, рекомендации для закрепления речевых навыков дома, полученных на занятиях.

## **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.

Мониторинг проводится два раза в год – в начале года (сентябрь) и в 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 каждом критерии семибальная шкала оценивания. По результатам прослеживается динамика развития и составляется планирование коррекционной работы с воспитанниками. (См. Приложение №1)

Мониторинг

Фамилия Имя ребёнка \_\_\_\_\_

Возраст, дата рождения \_\_\_\_\_

Дата проведения диагностики \_\_\_\_\_

<b>1) Критерии оценивания зрительного восприятия</b>									
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.									

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

<b>3) Критерии оценивания пространственного праксиса</b>									
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;									

<b>4) Критерии оценивания динамического праксиса</b>									

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.									

<b><u>5)Критерии оценивания ручной моторной сферы</u></b>									
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)									

<b><u>6 ) Критерии оценивания артикуляционной моторики</u></b>									
0 - отказывается выполнять задания или не может выполнить задания;									
1 - наличие попыток выполнения задания;									
2 – выполнение 1-2 упражнений;									
3 – выполнение 3-4 упражнений;									
4– выполнение 5-6 упражнений;									
5 – выполнение 7-8 упражнений;									
6 – выполнение 9-10 упражнений;									
7 – выполнение полного комплекса упражнений с незначит-ми ошибками.									

<b><u>7) Критерии оценивания импрессивной речи</u></b>									
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 • <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; • <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; • <i>Большая чашка – маленькая чашка, Круглая коробка – квадратная коробка, Красный шар – синий шар, Зелёный шар – жёлтый шар, Кислый – сладкая.</i> - понимает значение отдельных предлогов. • <i>В - на – под – над</i>									

<b>8) Критерии оценивания экспрессивной речи</b>									
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 слов одной части речи;									
5- наличие в активном словаре слов двух частей речи									
6 -наличие в активном словаре слов трёх частей речи									
7 -активно использует более трёх частей Речи, может задавать вопросы.									

<b>9) Критерии оценивания речевой активности, собственной речи ребёнка</b>									
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									

<b>10) Критерии оценивания звукопроизношения</b>									
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.									

<b>11)Критерии оценивания звукослоговой структуры слова</b>									
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									

1. Фамилия, имя ребёнка \_\_\_\_\_
2. Дата рождения, возраст \_\_\_\_\_
3. Национальность (двуязычие) \_\_\_\_\_
4. Домашний адрес \_\_\_\_\_
5. Откуда поступил \_\_\_\_\_
6. Дата поступления в группу \_\_\_\_\_
7. Заключение ПМПК от \_\_\_\_\_
8. Психоневрологический статус \_\_\_\_\_
9. Состояние слуха \_\_\_\_\_
10. Состояние зрения \_\_\_\_\_
11. Дата заполнения речевой карты \_\_\_\_\_  
Логопед \_\_\_\_\_

**I. Изучение невербальных компонентов коммуникации**

- Установление контакта с ребёнком (продуктивен, малопродуктивен) \_\_\_\_\_
- Проявление двигательного и речевого негативизма \_\_\_\_\_
- Проявление способности к подражанию:
- «Делай, как я» (указ., отриц. жест и др.) \_\_\_\_\_
  - «Полетай как птичка», «Попрыгай как зайчик», «Потопай как мишка» \_\_\_\_\_
- Проявление фиксации взгляда ребёнка (глаза говорящего, органы артикуляции, картинка) \_\_\_\_\_

**II. Изучение слухового восприятия**

- Наличие реакции на голос (громко позвать ребёнка за его спиной Э-Э-Эй или ААА) \_\_\_\_\_
- Различение на слух звучаний 2-3 музыкальных инструментов \_\_\_\_\_
- Определение количества неречевых звуков \_\_\_\_\_
- Различение и воспроизведение на слух 2-сложного ритма \_\_\_\_\_
- Определение направления неречевого звука \_\_\_\_\_
- Различение на слух звукоподражаний \_\_\_\_\_

**III. Изучение моторного развития**

**1. Состояние общей моторики:**

(походка — уверенная, неуверенная, с развалкой; хождение на носочках по прямой линии; прыжки на одной, двух ногах)

- точность движений \_\_\_\_\_
- переключение \_\_\_\_\_
- координация \_\_\_\_\_

**2. Состояние тонкой моторики:**

(пробы: повторить последовательно позы «кулачок», «крыша», «лодочка», «коза», «кружок», «очки»; чередование по две позы: «кулак/ладонь», «кулак/коза», «ладони/лодочка», «очки/кулак; выполнение шнуровки)

- точность движений \_\_\_\_\_
- переключение \_\_\_\_\_
- темп \_\_\_\_\_

**3. Состояние мимической мускулатуры:**

Лицо (осмысленное, наличие мимики, безучастное, асимметричное, носогубная складка)

Возможность выполнения мимических движений по подражанию (пробы: поднять брови вверх («удивиться»), нахмурить брови («рассердиться»), прищурить глаза, надуть щёки («толстячок»)) \_\_\_\_\_

(проявляет негативизм; зрительно воспринимает, пытается повторить, но безуспешно; пытается повторить, но позу

не удерживает; выполняет движения самостоятельно)

## **IV. Обследование артикуляционного аппарата**

### **1. Строение артикуляционного аппарата:**

губы \_\_\_\_\_ мышечный тонус губ \_\_\_\_\_

зубы \_\_\_\_\_

прикус \_\_\_\_\_

язык (форма; положение, мышечный тонус в покое, состояние подъязычной связки)

твёрдое нёбо \_\_\_\_\_

мягкое нёбо \_\_\_\_\_

### **2. Состояние моторики артикуляционного аппарата:**

губы \_\_\_\_\_

нижняя челюсть \_\_\_\_\_

язык \_\_\_\_\_

мягкое нёбо \_\_\_\_\_

## **V. Изучение импрессивной речи:**

### **1. Состояние номинативного словаря**

*Соотнесение собственного имени с личностью*

(знает своё имя, отзывается на него)

*Соотнесение предметов с их названием*

- покажи, где кукла, мяч, часы, книга, стол \_\_\_\_\_

- покажи части тела (руку, нос, колено, локоть, лоб, пальцы, шею)

- покажи части предметов (дома, машины, самолета, куклы, часов)

- покажи животных (кошку, собаку, зайца, волка, лису, лошадь, козу)

*Соотнесение предметов с их назначением (предметы, картинки)*

- покажи: чем ты играешь, чем чистишь зубы, что ешь, т.д.

*Понимание слов обобщающего характера*

- покажи (возьми, дай) посуду (одежду, др.)

### **2. Состояние предикативного словаря**

*(сюжетные картинки, на которых один объект совершает различные действия)*

- покажи, где девочка идет (стоит, бежит, ест, спит, играет, умывается)

*(сюжетные картинки, на которых разные объекты совершают различные действия)*

- покажи, кто умывается (стоит, бежит, т.д.)

### **3. Состояние атрибутивного словаря**

*Понимание названий признаков предметов*

- покажи где большой стол? где маленький? (толстая/тонкая палка, длинная/короткая лента, высокий/низкий дом)

- покажи какой кубик больше? какой кубик меньше? (карандаш длиннее/короче, пирамидка выше/ниже) \_\_\_\_\_
- покажи где красный (желтый, синий) мячик? \_\_\_\_\_

#### 4. Состояние грамматического строя речи:

##### *Понимание форм единственного и множественного числа имени существительного*

- где кукла? где куклы? (пирамидка/пирамидки, машина/машины, книга/книги)

##### *Понимание значений предлогов, отражающих пространственные взаимоотношения*

- положи игрушку в коробку (на коробку, за коробку, под коробку, перед коробкой)

##### *Понимание существительных с суффиксами уменьшительно-ласкательного значения*

- покажи, где стол? где столик? (книга / книжечка, кукла/куколка, коробка/коробочка)

##### *Понимание предложно-падежной конструкции (2-сложная инструкция)*

- возьми мишку и посади его на стул; подойди к столу и возьми карандаш; возьми кубики со стола и отнеси их в коробку

##### *Понимание содержания текста, рассказанного по серии сюжетных картинок*

## **VI. Изучение экспрессивной речи**

### **1. Общее звучание речи**

*Дыхание (объем, продолжительность выдоха, плавность)*

*Голос (громкий, тихий, хриплый, затухающий, фальцет, носовой оттенок)* \_\_\_\_\_

*Темп (брадилалия, тахилалия, умеренный)* \_\_\_\_\_

*Разборчивость (указать причину)* \_\_\_\_\_

### **2. Состояние речевой деятельности**

*Звуковые безусловно-рефлекторные реакции (кряхтение, причмокивание, повизгивание, хныканье, радостные возгласы, смех, плач, крик)* \_\_\_\_\_

*Возможности произнесения слов (лепет, звукоподражания, аморфные слова, отдельные слова, сохранность слоговой структуры)* \_\_\_\_\_

*Возможности произнесения фраз (характер произнесения: сопряжённый, отражённый, произвольный; структура фразы, наличие аграмматизмов)*

#### ***Возможности произнесения и дифференцирования отдельных звуков***

*(звукопроизношение)*

а	о	у	ы	и	э	я	ю	е	ё

м	мь	н	нь	п	пь	б	бь	в	вь	ф	фь	т	ть	д	дь	к	кь

г	гь	х	хь	с	сь	з	зь	ц	ш	ж	ч	щ	л	ль	р	рь	й

(дифференциация звуков)

а	о	и	а	м	м	н	п	б	п	пь	в	ф	в
о	у	ы	э	мь	н	нь	пь	бь	б	бь	вь	фь	ф

д	т	т	ть	к	г	х	т	д	с	з	с	сь	л	ль
дь	ть	д	дь	кь	гь	хь	к	г	сь	зь	з	зь	ль	й

## **VII. Исследование неречевых психических функций**

### **1. Мышление:**

Владение доской Сегена \_\_\_\_\_

Складывание пирамидки \_\_\_\_\_

Классификация \_\_\_\_\_

Выделение 4-лишнего \_\_\_\_\_

### **2. Счёт:**

**Прямой механический счёт:** \_\_\_\_\_

Соотнесение числа с количеством предметов («дай 2 карандаша, 3 кубика, 5 картинок») \_\_\_\_\_

Называние цифр \_\_\_\_\_

### **3. Оптико-пространственный гнозис:**

Различение понятий *верх/низ, справа/слева, впереди/сзади* \_\_\_\_\_

### **4. Оптико-пространственный праксис:**

Складывание разрезных картинок из 2 - 3 - 4-х частей \_\_\_\_\_

Складывание фигур из палочек по образцу (3-6 палочек) \_\_\_\_\_

**Логопедическое заключение:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_