

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение  
Обуховский детский сад № 2  
МО Камышловский муниципальный район Свердловской области

ПРИНЯТО:  
Педагогическим советом  
МКДОУ Обуховский детский сад №2  
Протокол № 4 от 06.09.2024 год



УТВЕРЖДЕНО  
Приказом заведующего МКДОУ  
Обуховский детский сад №2  
№ 77 от 06.09.2024 год  
/Е.П.Калугина/

**Рабочая программа коррекционно - развивающей  
работы с детьми 3-4 лет, 4-5 лет, 6-7 (8) лет  
с ОВЗ (с расстройством аутистического спектра)  
на 2024 -2025 учебный год**

Разработчик программы:  
Кудрявцева Юлия  
Сергеевна,  
учитель – логопед

с. Обуховское, 2024

## Содержание

<b>I</b>	<b>Целевой раздел</b>	
1.1.	Обязательная часть	3
1.1.1	Пояснительная записка	3
1.1.2.	Цели и задачи рабочей программы	3
1.1.3.	Принципы и подходы к формированию рабочей программы	4
1.1.4.	Значимые для разработки и реализации рабочей программы учителя–логопеда характеристики	7
1.1.5.	Планируемые результаты освоения Программы	22
1.1.6.	Развивающее оценивание качества коррекционно-образовательной деятельности по программе	25
1.2.	Часть, формируемая участниками образовательного процесса	25
<b>II</b>	<b>Содержательный раздел</b>	
2.1.	Обязательная часть	27
2.1.1	Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик	27
2.1.2	Способы и направления поддержки детской инициативы	31
2.1.3	Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС	33
2.2.	Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы	39
2.3	Программа коррекционно-развивающей работы с детьми РАС	44
2.4	Часть, формируемая участниками образовательных отношений	63
2.5	Комплексно-тематическое планирование	64
<b>III</b>	<b>Организационный раздел</b>	
3.1.	Обязательная часть	67
3.1.1	Материально-техническое обеспечение Программы, обеспеченность методическими материалами средствами обучения и воспитания	67
3.1.2.	Описание психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка с РАС и кадровых условий	74
3.1.3.	Особенности организации предметно-пространственной развивающей образовательной среды логопедического кабинета	75
3.1.4.	Кадровые условия реализации программы	78
3.1.5	Режим и распорядок дня в группе компенсирующей направленности для детей 3-4, 4-5, 6-7(8) лет с РАС, учебный план, календарный учебный график	79
3.2	Часть формируемая участниками образовательных отношений	84
<b>IV</b>	<b>Дополнительный раздел</b>	
4.1.	Возрастные категории детей, на которые ориентирована Программа	85
4.2.	Используемая программа	85
4.3.	Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей	85

# **I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ**

## **1.1. Обязательная часть**

### **1.1.1. Пояснительная записка**

Рабочая программа коррекционно - развивающей работы с детьми 3-4 лет, 4-5 лет, 6-7 (8) лет с ОВЗ (с расстройством аутистического спектра) на 2024-2025 учебный год (далее - Программа) составлена в соответствии с АОП ДО для обучающихся с расстройством аутистического спектра (далее - РАС) МКДОУ Обуховский детский сад №2.

Дети с РАС испытывают наибольшие затруднения в социальном взаимодействии и адаптации, сложности в использовании различных средств коммуникации. У большинства дошкольников с РАС отмечаются особенности мотивационно-волевой и эмоционально-личностной сфер, грубая асинхрония развития, которая чаще всего проявляется наличием несоответствия между уровнями развития вербального и невербального интеллекта.

Развитие потенциальных возможностей и социализация детей с РАС могут быть достигнуты только в условиях особым образом организованного специального обучения и путем разработки отдельной рабочей программы для детей данной категории. Реализация Программы предусматривает взаимодействие с разными субъектами образовательных отношений, осуществляется с учётом общих принципов дошкольного образования и специфических принципов и подходов для обучающихся с РАС.

Программа реализуется в течение 1 учебного года в период с сентября по май месяц. Программа составлена для детей с разной степенью речевого недоразвития. Если за год обучения у ребенка не отмечается положительной динамики в речевом развитии, то программа дублируется. При успешном усвоении ребенком программы, ему пересматривается речевой диагноз, и он продолжает заниматься по материалу следующего уровня.

### **1.1.2. Цель и задачи программы**

Цель Программы: создание условий для коррекции речевого развития детей, успешной социально-личностной адаптации ребенка в обществе, определяемых общими и особыми потребностями обучающегося раннего и дошкольного возраста с РАС, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья.

Задачи:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья обучающихся с РАС, в т.ч. их эмоционального благополучия;
- создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастными, психофизическими и индивидуальными особенностями,

развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка с РАС как субъекта отношений с педагогическим работником, родителями (законными представителями), другими детьми;

- построение содержания коррекционной деятельности на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей развития обучающегося с РАС;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- формирование общей культуры личности обучающихся с РАС, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности;
- создание у детей с РАС предпосылок к речевому развитию;
- формирование элементарных способов и средств взаимодействия с окружающими людьми, развитие потребности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками и в речевой активности;
- формирование, уточнение и обогащение пассивного и активного словаря детей;
- развитие лексико-грамматических средств языка;
- формирование слоговой структуры слова;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей (законных представителей) и повышение их компетентности в вопросах речевого развития, охраны и укрепления здоровья обучающихся с РАС;
- обеспечение преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования.

### **1.3. Принципы и подходы к формированию Программы**

Рабочая программа учителя-логопеда построена на следующих принципах:

1. Поддержка разнообразия детства.
2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
3. Позитивная социализация ребенка.
4. Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия педагогических работников и родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество Организации с семьей.

7. Возрастная адекватность образования. Данный принцип предполагает подбор образовательными организациями содержания и методов дошкольного образования в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Специфические принципы и подходы к формированию Программы для обучающихся с РАС:

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

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

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

- симультанность восприятия;

- трудности восприятия сукцессивно организованных процессов.

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

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

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

возможностей другой человек становится для ребенка с РАС непредсказуемым, взаимодействие с ним может невольно индуцировать защитные реакции (включая страхи, агрессию, стереотипные формы поведения), что часто становится причиной тех или иных форм проблемного поведения и социальной дезадаптации.

Развитие способности к репрезентации психической жизни других людей происходит только параллельно с развитием социального взаимодействия и коммуникации. Это процесс постепенный, требующий постоянного учета возможностей ребенка с РАС на данный момент, особенностей его мотивационной сферы.

5. Особенности проблемного поведения ребенка с РАС разнообразны: агрессия и аутоагрессия, аффективные вспышки, неадекватные смех, плач, крик, различного рода стереотипии (двигательные, сенсорно-двигательные, речевые).

Такие поведенческие проявления препятствуют развитию ребенка, затрудняют (при резкой выраженности делают фактически невозможным) учебный процесс и само взаимодействие с другими людьми. Коррекция проблемного поведения не только один из важнейших разделов комплексной коррекции аутистических расстройств, но часто и в значительной степени условие работы по другим направлениям.

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

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

7. Определение стратегии коррекционной работы осложняется и тем, что природа отдельных нарушений может быть сложной: например, 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 учета структуры нарушений возможный уровень эффективности лечебно-коррекционной работы не может быть достигнут. Сложная структура нарушений при РАС

требует от специалиста широких коррекционно-педагогических компетенций.

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

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

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

Подготовка к определению стратегии образовательных мероприятий должна включать: выделение проблем ребенка, требующих комплексной коррекции; квалификацию каждой из этих проблем как вида особой образовательной потребности, уровня нарушений в клинико-психологической структуре, характер коморбидности (случайная или патогенетически обусловленная); выявление ведущего уровня нарушений в клинико-психологической структуре; определение образовательной траектории (по содержательному, деятельностному и процессуальному направлениям); мониторинг реализации принятой индивидуальной коррекционно-образовательной программы.

#### **1.1.4 Значимые для разработки и реализации рабочей программы учителя–логопеда характеристики**

Группу посещает 5 детей: 3-4 лет 2 ребёнка РАС с ЗПР, 4-5 лет 2 ребёнка РАС с ЗПР, 6-7 (8) лет 1 ребёнок РАС с УО.

Клинико-психологическая картина аутистических расстройств может принимать разные формы - от неговорящего дезадаптированного ребенка с низким уровнем интеллекта до избирательно одаренного с интересами к отвлеченным областям знаний и «взрослой» речью.

Дети с аутизмом качественно иначе воспринимают все окружающее, испытывают невероятные трудности при необходимости взаимодействия с другими людьми. Они живут в особом мире, в котором все неизменно и который закрыт от всех. Все, что за пределами этого мира, вызывает у них непреодолимый страх и отвержение. Всякая попытка проникновения в этот

мир вызывает сопротивление, а иногда и тяжелую декомпенсацию. Всегда имеется грубое искажение в формировании вербальных и невербальных форм общения.

Характерными чертами при расстройстве аутистического спектра являются: глубокие нарушения социального развития, проявляющиеся в трудностях взаимодействия с другими людьми и предметным миром; стереотипность в поведении; совершенно особые нарушения речевого развития (мутизм, эхолалии, речевые штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица и др.), сутью которых является нарушение возможности использовать речь в целях коммуникации; повышенная чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам.

Для детей с РАС характерны следующие особенности:

- нарушение чувства самосохранения. Нарушение чувства самосохранения отмечается в большинстве случаев уже до года. Оно проявляется как в сверхосторожности, так и в отсутствии чувства опасности (в частности, отсутствии «чувства края»), причем достаточно характерным оказывается противоречивое сочетание этих крайностей у одного и того же ребенка, бесстрашие в реально опасных ситуациях может сосуществовать со страхами вполне безобидных объектов.

- нарушение аффективного взаимодействия с ближайшим окружением. Признаки нарушения аффективного контакта с людьми, и прежде всего с близкими, являются главным симптомом расстройства аутистического спектра и прослеживаются уже на самых ранних этапах аутистического дезонтогенеза.

- привязанность у таких детей имеется, что доказывается наличием реакции на отдаление, но она имеет скорее инстинктивный характер. Главное отличие от нормы состоит в том, что аутичный ребенок не использует положительных эмоциональных реакций для выражения привязанности к близкому человеку.

- коммуникативные нарушения проявляются в том, что у ребенка возникают сложности при выражении собственного эмоционального состояния в выражении просьбы.

- развитие мышления не менее своеобразно у аутичных детей. При конкретности, буквальности и фрагментарности в понимании окружающего они могут проявлять способность к символизации, одержимо выполнять сложные мыслительные операции: сложные математические вычисления, проигрывание шахматных композиций.

- одержимость фантазиями. Аутистические фантазии могут быть следствием нарушения сферы влечений и интересов, навязчивыми страхами, а в некоторых случаях являются результатом осознания ребенком своей несостоятельности.

- трудности произвольной организации поведения становятся заметнее после 1 года и к 2–2,5 годам ребенка осознаются родителями уже в полной мере. Однако признаки сложностей произвольного сосредоточения,

привлечения внимания, ориентации на эмоциональную оценку взрослого появляются гораздо раньше. Это может выражаться в следующих тенденциях:

- отсутствие либо непостоянность отклика малыша на обращение к нему близких, на собственное имя;
- характерно отсутствие прослеживания взглядом направления взгляда взрослого, игнорирование его указательного жеста и слова;
- слабость подражания, чаще даже его отсутствие, иногда – очень длительная задержка в его формировании;
- слишком большая зависимость ребенка от влияний окружающего психического поля;
- сенсорная ранимость, которую аутичный ребенок уже в раннем возрасте обнаруживает по отношению к звуку, свету, запаху, прикосновению. Низкий порог аффективного дискомфорта обуславливает длительную фиксацию неприятных впечатлений, быстрое пресыщение даже приятными переживаниями, что приводит к страхам, запретам, ограничениям в контактах с миром.

В итоге вместо форм активного взаимодействия с миром у аутичного ребенка преимущественно развиваются средства защиты от него. Поэтому ребенок вырабатывает особую избирательность в сенсорных контактах, фиксирует в быту множество неприятных, страшных моментов, стремится к стереотипным контактам со средой, потому что не способен активно и гибко приспособляться к меняющимся обстоятельствам.

- феномен тождества проявляется в стремлении к сохранению привычной обстановки, в противодействии любым изменениям в окружающей среде;

– стереотипность поведения является одним из проявлений названного феномена: наличие однообразных действий – моторных, речевых. Стереотипные манипуляции с избранным предметом, однообразие игр: пристрастие к одной тематике, к одной сюжетной линии, стереотипные интересы;

- страхи, обусловленные нарушением привычной обстановки, трудностями адаптации к окружающему миру, общей особенностью которых являются сила, стойкость, труднопереносимость. Страхи могут быть диффузными, неконкретными, а могут быть дифференцированными, ребенок может испытывать страх в связи с конкретными ситуациями, бояться каких-то вещей, звуков, цвета, запаха;

– тенденция дополнительной аутостимуляции приятными впечатлениями проявляется в стремлении к стереотипным способам извлечения приятных вестибулярных, тактильных, проприоцептивных ощущений. Ребенок может потряхивать руками, скрипеть зубами, кружиться на месте, раскачиваться, онанировать;

- особенности моторики во многом связаны со стремлением к стереотипным движениям и действиям. Общая моторика может быть хуже

развита, чем мелкая. Некоторые дети лучше выполняют сложные движения, нежели более легкие. В каких-то случаях движения являются угловатыми, вычурными, несоразмерными по силе и амплитуде. Некоторые дети в произвольных движениях проявляют поразительную ловкость, однако произвольные движения отличаются низким уровнем техники.

При признаках аутистического развития особенно ярко может проявляться нарушение глазного контакта. Наиболее характерным является взгляд мимо лица или «сквозь» лицо взрослого. Сроки появления первой улыбки у большинства аутичных детей соответствуют норме. Однако, она не столько адресуется человеку, сколько возникает в ответ на приятную ребенку сенсорную стимуляцию (тормошение, яркий орнамент на халате матери и т. д.). Отмечается запаздывание комплекса оживления, который возникает спонтанно, не в коммуникативной ситуации, а как реакция на какой-то неодушевленный стимул.

В научной литературе существует клинико-психологическая классификация РДА, разработанная О.С. Никольской, в которой выделяются четыре основные группы в зависимости от характера и степени нарушений взаимодействия с внешней средой, т. е. от типа собственно аутизма.

Признаки особенностей **I группы** аутизма указывают на наибольшую отрешённость ребенка от окружающего мира.

Взрослые обращают внимание на неподвижный, застывший взгляд детей с характерным выражением глубокого покоя («лицо принца»), отсутствием ответа на улыбку матери. Если этот взгляд скользит, то трудно определить объект его внимания, если сосредоточен – то часто на пятнах солнечных бликов, рисунке обоев, свече, горячей лампе. Ребёнок как бы заморожен этим созерцанием. Резкое воздействие извне может вызывать короткую гримасу, слабый вскрик неудовольствия, после которого вновь возвращается состояние отрешённости. Они не проявляют чувство голода, холода, ощущения дискомфорта на мокрые пелёнки, реакции на боль, нет приспособительной позы при взятии на руки («висит, как мешочек»), не требуют к себе внимания родителей, не реагируют на их уход, не замечают других людей, детей, глядя как бы «сквозь» них. Чаще мутичны, не отзываются на оклик, не поворачиваются на обращения, поэтому нередко вызывают подозрение в глухоте или слепоте.

На втором году жизни обращают на себя внимание общая спонтанность, «полевое» поведение с не целенаправленностью движений, пассивным взглядом от одного объекта к другому без фиксации внимания на чём-либо. Не развивается произвольно деятельность, не формируются навыки самообслуживания, отсутствует примитивная игра.

Эти дети лучше ориентируются в окружающем, часто проявляя достаточную наблюдательность, легче адаптируются к быту, без больших затруднений осваивают навыки самообслуживания, более гибки к переменам.

Они обладают неплохой моторикой, меньшей манерностью движений, чем аутичные дети других групп. У них может накапливаться запас знаний в неожиданных областях, чаще отражающих патологию влечения.

Вегетативно-инстинктивную сферу таких детей на первом году жизни характеризует гипертонус, часто отмечается мышечный гипертонус. Не принимая адекватной позы готовности при взятии на руки, такой ребёнок напряжён, «как столбик». Соматически эти дети более крепки, реже болеют.

Для детей **II группы** характерно отвержение внешней среды. У таких детей присутствуют примитивный избирательный контакт со средой, реакции на холод, голод, боль, переживания удовольствия и неудовольствия. Страхи окружающего у них сильнее, чем у других аутичных детей, у них выражена напряжённая защитная симбиотическая связь с матерью, «феномен тождества» – резкое противостояние перемене обстановки, взрывы аффекта при малейших попытках изменения стереотипных условий их существования, однообразие игры, часто с привлечением неигровых предметов. Им наиболее свойственны разнообразные сенсорные, речевые стереотипии, заглушающие страхи, и постоянное чувство дискомфорта. Аутоstimуляции проявляется в длительном безостановочном раскачивании.

В отличие от детей I группы, у них более высокая психическая активность, отмечается борьба с тревогой и страхами, повторения одних и тех же слов, фраз, стихотворений.

Помимо стереотипии в поведении у детей этой группы отмечаются импульсивность движений, причудливость гримас и поз. Речевые контакты весьма бедные, чаще ограничиваются односложными ответами.

У детей **III группы** наблюдается аутистическое замещение внешней среды, характеризующиеся более сложной формой аффективной защиты, которое проявляется в патологических влечениях с пристрастиями (например, к плохим запахам, грязи, рисованию жестоких сцен, необычной еде и т. д.), компенсаторными фантазиями, зачастую имеющими агрессивное содержание, как формой защиты от окружающего. Для них характерен более высокий уровень познавательного развития, а также развернутая монологическая речь при явно страдающей диалогической. Они менее зависимы от матери, не нуждаются в примитивном тактильном контакте и опеке. Поэтому их эмоциональные связи с близкими недостаточны, низка способность к сопереживанию. Эти дети при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

Для детей **IV группы** характерно сверхтормозимость, крайняя робость, боязливость, сверхосторожность. В отличие от детей I–III групп, у них менее выражен аутистический барьер, а защита часто имеет адекватный характер, компенсаторный характер: при плохом контакте со сверстниками они активно ищут защиты у близких; сохраняют постоянство среды за счет активного усвоения поведенческих штампов, формирующих образцы социального поведения; стараются быть «хорошими», выполнять требования

близких. У них имеется большая зависимость от матери. Такой ребёнок не защищён от чрезмерного, ранящего его внешнего мира ни отрешённостью, ни негативным его отвержением и заглушением стереотипиями, ни гиперкомпенсаторной экспансией с агрессией и другими влечениями. Они робки, пугливы, заторможены, в качестве защиты проявляют стремление к поведенческим штампам, в трудной ситуации тянутся к близким. У некоторых детей этой группы отмечается одаренность в отдельных областях.

Худший прогноз развития имеют дети I группы. У детей же других групп он последовательно улучшается. Считается, что дети IV группы могут быть не только подготовлены к обучению в массовой школе, но даже обучаться в ней (хотя и редко) без предварительной специальной подготовки.

Обобщая вышесказанное, делаем вывод, что расстройство аутистического спектра является первазивным, так как предполагает изменения во всех психических сферах - перцептивной, интеллектуальной, речевой, эмоциональной, волевой, поведенческой.

Основные признаки расстройства аутистического спектра - это глубокие нарушения социального развития, стереотипность в поведении, речевые нарушения, сутью которых является нарушение возможности использовать речь в целях коммуникации; повышенная чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам.

Следуя данной классификации уровень развития ребенка с РАС может быть разным - от неговорящего дезадаптированного ребенка с низким уровнем интеллекта до избирательно одаренного с интересами к отвлеченным областям знаний и «взрослой» речью.

#### Возрастная характеристика развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР)

Задержка психического развития представляет собой общую психическую незрелость, низкую познавательную активность, которая проявляется неравномерно во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, памяти, внимания, мышления и эмоционально-волевой сферы детей ЗПР. Многие дети испытывают трудности в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного).

Снижена скорость перцептивных операций, их сенсорный опыт долго не закрепляется и не обобщается в слове.

Отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Зачастую дети не могут целостно воспринимать наблюдаемые объекты, они воспринимают их фрагментарно, выделяя лишь отдельные признаки. У них беден и узок круг представлений об окружающих предметах и явлениях. Представления нередко не только схематичны, нерасчленены, но даже и ошибочны, что самым отрицательным образом сказывается на содержании и результативной стороне всех видов детской деятельности. Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины

(длина, ширина, высота, толщина). Затруднен процесс анализирующего восприятия: дети не умеют выделить основные структурные элементы предмета, их пространственное соотношение, мелкие детали. Дети с ЗПР испытывают трудности ориентировки во времени и пространстве. Можно говорить о замедленном темпе формирования целостного образа предметов, что находит отражение в проблемах, связанных с изобразительной деятельностью, подготовкой к письму. Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики.

У всех детей с ЗПР наблюдаются и недостатки памяти, причём они касаются всех видов запоминания: произвольного и непроизвольного, кратковременного и долговременного. Они распространяются на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости. При правильном подходе к обучению дети способны к усвоению некоторых мнемотехнических приемов, овладению логическими способами запоминания.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии их мыслительной деятельности. К началу школьного обучения дети не владеют в полной мере интеллектуальными операциями, являющимися необходимыми компонентами мыслительной деятельности. Речь идет об анализе, синтезе, сравнении, обобщении и абстрагировании. После получения помощи дети оказываются в

состоянии выполнять предложенные им разнообразные задания на близком к норме уровне. Отличается от нормы и речь детей с ЗПР. Негрубое недоразвитие речи может проявляться в бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудностях усвоения логико-грамматических конструкций. Значительно отстают в развитии лексическая, семантическая стороны речи. Имеющиеся в словаре понятия часто неполноценны - сужены, неточны, иногда ошибочны. Дети рассматриваемой группы плохо овладевают грамматическими обобщениями, поэтому в их речи встречаются неправильные грамматические конструкции. Ряд грамматических категорий ими вообще не используется в речи. Дети испытывают трудности в понимании и употреблении сложных лексико-грамматических конструкций и некоторых частей речи.

Со стороны слухового восприятия нет грубых расстройств, но главным образом страдают фонематические процессы. У значительной части детей наблюдается недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижения слухоречевой памяти. Это затрудняет понимание речи окружающих людей. Наряду с вышеперечисленными нарушениями, многим из них присущи дефекты произношения, что приводит к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом.

Возрастная характеристика развития детей с нарушением интеллекта

Почти у всех детей с умственной отсталостью наблюдается отсутствие или значительное снижение, по сравнению с обычными детьми, интереса к окружающему, общая патологическая инертность, которая не исключает крикливость, раздражительность, расторможенность. В раннем возрасте ребенку интересны игрушки, подвешенные над кроватью или находящиеся в руках взрослого. Позже - игрушки других детей, сюжетно-ролевые игры с ними.

Предпосылки к развитию речи формируются поздно (к 4-м годам): предметное восприятие, предметные действия, общение со взрослым и, в частности, доречевые средства общения. Такие рефлекторные процессы как лепет и гуление, которые в норме появляются в первые месяцы жизни, могут отсутствовать в онтогенезе ребенка-олигофрена. У ребенка отмечается низкий уровень интереса к окружающему недостаточная сформированность процесса восприятия, что предопределяет невозможность его самостоятельной ориентации в условиях задачи, потребность в детализированном ее разъяснении, затрудняет смену одного вида деятельности другим. Кроме того, нарушена связь между действием и словом. Действия бывают недостаточно осознаны, опыт действия не фиксируется в слове, не обобщается. Связь между основными компонентами познания - действием, словом и образом не совершенна.

Переломным годом в развитии умственно отсталого ребенка является условно пятый год жизни. Ребенок начинает проявлять интерес к игрушкам, а, следовательно, получает простейшие представления об их свойствах, признаках, отношениях, способен делать выбор по образцу. У подавляющего большинства детей к концу дошкольного возраста доминирующим остается предметно-практический (наглядно-действенный) тип мышления.

Игровая деятельность характеризуется до пяти лет элементарными манипуляциями с игрушками, после 5 лет - появляются процессуальные действия. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, элементы сюжета. Дети не используют предметы - заместители, могут проявляться агрессивные наклонности.

Продуктивная деятельность (конструктивные умения, рисование) у таких детей вне специально организованного психолого - педагогического процесса отсутствует. Навыки самообслуживания формируются только к концу дошкольного периода, причем могут встречаться случаи, когда дети так и не понимают последовательность и логику действий, входящих в навык.

Примерно, у 60% детей наблюдаются специфические расстройства речи по типу алалии (с греч. - отсутствие речи) - это системное недоразвитие речи при котором страдают фонетико- фонематическая и лексико-грамматическая её стороны и дизартрии (с греч.- расстройство сочленения) - это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата (каша во рту). В

целом, большинство дошкольников - олигофренов овладевают элементарной речью только к 4-5 годам.

Звукопроизношение нарушено. Фразовая речь изобилует фонетическими и грамматическими искажениями. Недосформирована семантическая сторона речи. Часто может наблюдаться эхολаличная речь. Регулирующая и, главное, коммуникативная функции речи развиваются только в рамках специально организованного образовательного процесса. Речевой дефект отрицательно влияет на все развитие ребенка, затрудняет общения детей между собой и со взрослыми, а также подготовку к обучению грамоте. Несовершенство коммуникативной речевой функции не компенсируется у дошкольников с нарушенным интеллектом, как это имеет место у детей, например, с нарушением слуха, другими средствами общения, в частности мимико жестикуляторными. Это обуславливает наличие случаев отвержения таких детей в коллективах обычных сверстников.

#### Характеристика речевого развития детей с расстройством аутистического спектра.

Одним из ключевых проявлений расстройств аутистического спектра у ребенка является нарушение речевого развития.

В первую очередь от расстройства страдает коммуникативная функция речи, когда ребенок не пользуется речью как инструментом общественного взаимодействия. В случаях отсутствия речи исключается использование невербальных средств коммуникации в качестве компенсаторных средств.

В арсенале детей с расстройствами аутистического спектра отсутствуют указательные жесты, активно используемые детьми без отклонений в развитии для указания на интересующий их объект или новый предмет их внимания.

Мимика детей с расстройствами аутистического спектра характеризуется низкой выразительностью, зачастую они смотрят мимо или как бы «сквозь» своего собеседника.

У таких детей на раннем этапе развития достаточно сложно интерпретировать характер плача. К особенностям активной речи у детей с РАС относится склонность повторять одни и те же стереотипные фразы (порой вне контекста), а не конструировать оригинальные высказывания; типичные отсроченные или непосредственные эхολалии; стереотипное повторение личных местоимений «по слуху»; неправильное использование личных местоимений; отсутствие ответов типа «да», «нет»; перестановка звуков в словах; неправильное употребление предложных конструкций (Vetter H., 1969).

К особенностям пассивной речи относится то, что ребенок с РАС не обращает внимания на речь взрослых; не реагирует на свое имя; не в состоянии выполнять простые вербальные инструкции. Иногда у родителей создается впечатление, что ребенок глухой. Это впечатление

«подкрепляется» нарушением модуляции, бедностью интонирования, неритмичностью речи.

Главным является то, что ребенок не стремится использовать речь с целью общения.

У детей с РАС наблюдаются не только развитые типы аутизма, но и варианты речевого развития, хотя отмечаются нарушения коммуникативной функции и стереотипность речи.

В специальной литературе выделяют четыре варианта нарушений речи при РАС.

**При первом варианте** становления речи: гуление появляется в 2–6 месяцев, лепет – в 5–7 месяцев, первые слова в 8-12 месяцев, то есть раньше, чем у детей с нормальным развитием. Но родители обычно не обращают внимание на то, что первые слова ребенка «свисток», «трава» и др. оторваны от его потребностей, что отсутствуют слова «дай», «на», а слова «мама», «баба» не являются обращением и произносятся как бы сами по себе: мамой может быть назван кто угодно и что угодно. Эти первые слова часто сложны по слоговой структуре, произносятся с утрированной интонацией, все звуки выговариваются четко.

Первые фразы появляются у этих детей вскоре после первых слов. Становление фразовой речи происходит довольно быстро, но речь эта, как правило, не носит конкретного характера (у здоровых детей в возрасте 1–2,5 лет речь в основном конкретная).

В возрасте 2–2,5 года отмечается регресс речи. Этому обычно предшествует какое-либо соматическое заболевание, психотравма или другие отрицательные воздействия, хотя в отдельных случаях никаких видимых причин для такого регресса назвать нельзя. У части детей речь почти совсем утрачивается, остаются вокализации без обращений, бормотание, иногда – в состоянии аффекта – прорываются отдельные «слова-эхо», отражающие слышанную ребенком речь, и очень редко – простая фраза. Ухудшение речи сопровождается нарастанием трудностей в моторике.

Несмотря на регресс внешней речи, внутренняя речь может сохраняться и развиваться. Установить это можно только после длительного внимательного наблюдения. На первый взгляд, кажется, что ребенок не понимает обращенную к нему речь, потому что он далеко не всегда и не сразу выполняет речевые инструкции. Много, однако, зависит от ситуации: при непроизвольном аффективном внимании ребенка речь понимается им лучше, чем при прямом обращении к нему. Кроме того, такие дети часто просто не могут выполнить просьбу или указание взрослого из-за моторных трудностей, недостаточной целенаправленности и невозможности сосредоточения внимания. Однако даже при отсутствии немедленной реакции на речь взрослых в последующем оказывается, что в поведении, деятельности ребенка полученная информация в той или иной мере учитывается.

**Второй вариант** речевого развития детей с РАС существенно отличается от первого. В этих случаях характерна задержка становления речи: гуление появляется в 3–5 месяцев, лепет – в 5–11 месяцев, а иногда родители его совсем не отмечают; первые слова – от 1 года 2 месяцев до 3 лет. Эти слова также не имеют характера обращения, а представляет собой стереотипный набор слов-штампов.

Типичными являются стойкие нарушения звукопроизношения, перестановка звуков в словах, замедленный темп речи (в редких случаях – ускоренный). Из-за пониженного психического тонуса не возникает побуждений к речевой деятельности, поэтому словарный запас накапливается медленно, за счет механического запоминания и закрепляется благодаря склонности ребенка к стереотипиям. Развитие фразовой речи сильно затруднено, спонтанные фразы аграмматичны: предлоги не употребляются, слова не изменяются по родам и числам, глаголы в речи встречаются преимущественно в неопределённой форме, прилагательные практически отсутствуют. Большие сложности возникают в связи с употреблением личных местоимений: «я» не используется, о себе ребёнок говорит во втором или третьем лице («Толя – гулять»). С возрастом накапливается большое количество речевых штампов, цитат из любимых стихов, песен, сказок (дети предпочитают слушать их в грамзаписи). Такая речь не связана с окружающей обстановкой, употребляется не в соответствии с заключенным в ней содержанием. Только после длительной коррекции дети начинают употреблять речевые штампы более или менее к месту.

С таким вариантом речевого развития дети не вникают в смысл сказанного, не всегда понимают, а потому и не выполняют словесную инструкцию. В связи со стереотипностью речи диалог с ними фактически невозможен: они не отвечают на вопросы и сами их никогда не задают. Родители часто отмечают, что у ребенка не было периода «почемучки», наблюдалась моторная неловкость, нарушение не только общей, но и тонкой моторики. Это тормозило речевое развитие детей.

У детей с **третьим вариантом** речевого развития основные этапы развития речи наступают раньше, чем у здоровых детей: первые слова появляются от 6 до 12 месяцев, первые фразы – от 12 до 16 месяцев. Родителей обычно радует, что у ребенка быстро растет словарный запас, фразы сразу становятся грамматически сложными, удивляет способность к пространным, «взрослым» рассуждениям.

Однако со временем становится заметно, что, несмотря на очень большой словарный запас, с ребенком фактически невозможно поговорить. Дело в том, что речь таких детей по существу остается стереотипной, она – как бы отражает речь взрослых. Они схватывают главным образом эффективно насыщенную речь, эмоциональную, соответствующую по содержанию их интересам и сверхпристрастиям. Характерны длинные монологи на значимые темы для ребенка, тогда как в диалоге он неспособен к гибкому речевому взаимодействию с собеседником. В спонтанной речи

используются правильные, сложные грамматические конструкции с употреблением не всегда к месту. Характерно повышенное внимание к звуковой структуре слова. Именно она, а не ее смысловое значение, не понятие, больше привлекает ребенка. Он с удовольствием играет словом, заменяя в нем отдельные звуки, переставляя слоги, и не интересуется конкретным смыслом того, что получилось. Характерна любовь к словотворчеству.

Дети с данным вариантом речевого развития хорошо понимают обращенную речь, но не всегда с готовностью выполняют речевые инструкции, а иногда и вовсе отказываются от их выполнения. Это зависит от содержания инструкции, направленности собственных интересов и влечений ребенка. Весьма характерно чисто внешние признаки речи: напряженность голоса, повышение его высоты к концу фразы, убыстренный темп, недоговаривание слов, пропуск и замена звуков, нечеткое, смазанное произношение их. Речь толчкообразная, скандированная. Дети легко перенимают аффективно насыщенные интонации взрослых, их произношение.

На особенностях звукопроизношения, темпа и плавности речи сказывается повышенный мышечный тонус.

У детей **четвертого варианта** речь приближена к норме. Но в возрасте 2–2,5 года после соматического заболевания или психотравмы речевая активность может резко снизиться, отмечается ее регресс. Однако такое состояние не всегда завершается полным мутизмом; речевое развитие как бы приостанавливается до 5–6 лет. Это приводит к резкому обеднению активного словаря. Речь становится внешне похожей на речь детей с нарушениями интеллекта. В этот период фразовая речь практически исчезает. На заданный вопрос ребенок не отвечает, а эхολалически его повторяет.

Несмотря на то, что ребенок очень мало говорит, удаётся выяснить, что у него богатый пассивный словарь, соответствующий или даже превосходящий возрастную норму. Отмечается нарушение звукопроизношения, но в аффективно насыщенной ситуации ребенок произносит все звуки и сложные звукосочетания правильно и чисто. Характерна высокая чувствительность к структуре слова, не наблюдается нарушение порядка слогов или их замена. Темп и плавность речи могут быть изменены, чаще замедление, чем ускорение; иногда отмечается заикание.

Понимание речи находится на более высоком уровне. Таких детей в большей степени интересует содержание речи, её семантическая сторона. Развивающаяся фразовая речь страдает аграмматизмами. Это связано с меньшей, чем у других детей с РДА, склонностью к употреблению готовых речевых штампов, со стремлением к самостоятельной речи. Ребёнок начинает говорить о себе в первом лице несколько позже, чем дети с предыдущим вариантом речевого развития.

Говоря о речевой характеристике детей с РДА в целом, следует отметить, что, несмотря на большое разнообразие речевых нарушений,

характерных для отдельных вариантов, речь их имеет специфические особенности. Прежде всего, это нарушение коммуникативной ее функции. Избегание общения приводит к ухудшению речевого развития, она становится автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением. Оторванность такого ребенка от мира, неспособность осознать себя в нем сказывается на становлении его самосознания. Следствием этого является позднее появление в речи местоимения «я» и других личных местоимений в первом лице.

Характерной для всех вариантов речевого развития при РДА является в той или иной форме выраженная стереотипность речи, часто склонность к словотворчеству, «неологизмам». Почти у всех детей становление речи проходит через период эхоталии, частыми являются разнообразные нарушения звукопроизношения, темпа и плавности речи.

Если говорить о нарушении речевого развития при расстройстве аутистического спектра в целом, то приводимые разными авторами особенности речевого развития аутичных детей многочисленны.

К наиболее существенным можно отнести мутизм речи, который отмечается у значительной части детей с РАС. В одних случаях мутизм существует изначально (речи никогда не было и нет), и, тогда, как правило, в анамнезе отмечаются тяжелые органические нарушения, и актуальным становится дифференциальный диагноз с той или иной формой алалии. В других случаях речь развивалась, по мнению родителей, вроде бы нормально, но с 1,5-2 лет начинался ее регресс, завершившийся мутизмом.

В логопедии выделяют полный (тотальный) и селективный мутизм. То, что наблюдается при РАС, ни в один из этих видов вполне не вписывается. Аутистический мутизм нельзя назвать ни тотальным, потому что практически во всех случаях он изредка прорывается более или менее развернутой «плавающей» фразой (как правило, на высоте аффекта, чаще негативного), ни селективным, поскольку единых условий (например, дома говорит, вне дома - нет), в которых ребенок устойчиво пользуется речью, выделить невозможно. Следует учитывать, что и при алалии, и при селективном мутизме возможно развитие вторичных аутистических расстройств. У многих аутичных детей с мутизмом первыми речевыми проявлениями становятся правильно сформированные развернутые фразы, что свидетельствует об определенном уровне сформированности внутренней речи при отсутствии экспрессивной. Для детского аутизма очень характерны эхоталии – повторение слов, фраз, сказанных другим лицом. Они часто бывают отставленными (то есть воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время) и смягченными (сказанное другим лицом несколько видоизменяется: добавляются или переставляются отдельные слова, меняются некоторые флексии и т.п.).

Природа эхоталии при аутизме, по-видимому, неоднозначна. Ее рассматривают и как затянувшийся естественный эхоталический период речевого развития, и как следствие непонимания обращенной к ребенку речи,

и как своеобразное нейродинамическое расстройство, и как следствие аффективных аутистических нарушений (Т.И.Морозова, 2001). По мнению В.В.Лебединского (1996), сам факт возникновения эхолалии указывает на определенную степень сохранности речедвигательной системы. Развитие эхолалий (особенно если они несут коммуникативную нагрузку) рассматривается многими авторами как хороший прогностический признак.

При расстройстве аутистического спектра во многих случаях в речи встречается большое количество слов-штампов и фраз-штампов, фонографичность («попугайность»), что при часто хорошей памяти создает иллюзию развитой речи, однако почти всегда ребенок недостаточно понимает (а иногда почти совсем не понимает) того, что говорит таким образом. Фразы-штампы, как правило, двух-, редко трехсложные, аграмматичные, употребляются обычно императивы, то есть для обозначения актуальных потребностей ребенка. Фонографическая речь чаще всего воспроизводит стихотворные фрагменты, песни; особую значимость для ребенка играет ритмическая организация речевого материала как момент аутостимуляции, но иногда могут воспроизводиться и достаточно большие прозаические тексты.

Нарушения коммуникативной функции речи со всей отчетливостью проявляются в отсутствии обращения, что отмечается с самых первых речевых проявлений. «Мама», «папа», «баба» и т.п. - даже если эти слова оказываются у ребенка в числе первых, они не обращены к кому-либо, в том числе к матери. В старшем возрасте, даже обладая некоторыми речевыми навыками, аутичный ребенок стремится избежать обращения либо с помощью невербальных императивов, либо, если использования речи избежать нельзя, прибегает к безличным словам-командам таким, как: «хочешь пить», «дай есть», «пойдешь гулять» и т.п. У части детей с РАС при хорошо развитой монологической речи отмечается несостоятельность в диалоге. Такая речь ребенка при внимательном рассмотрении оказывается не только монотематичной в русле сверхценного интереса, но и насыщенной многочисленными заимствованиями из книг, разговоров взрослых, телепередач, мультфильмов и т.п.

Как правило, позднее, чем обычно, в речи аутичного ребенка появляются личные местоимения (особенно «Я»), и еще дольше он их неправильно употребляет (о себе - «он (она)» или «ты», о других иногда «я»); это связывают с нарушением развития самосознания у аутичных детей. По мнению В.В.Лебединского и О.С.Никольской, в тяжелых случаях РДА страдает генетически наиболее ранний уровень самосознания - представления о своем физическом «Я»: дети с выраженными проявлениями аутизма отождествляли себя с изображением в зеркале в возрасте шести лет (в норме - в три года), но на просьбу показать те или иные элементы лица (нос, глаз, ухо) одни из них показывали на себе, другие же - в зеркале. Это расценивается как рассогласование между отдельными сторонами физического «Я» и связывается с «явлениями недоразвития в речи детей-

аутистов координаты «я» как ядра всей временно-пространственной системы языка».

В речевом развитии при РАС весьма характерны нарушения семантики. Обращает на себя внимание неадекватное использование слов, игнорирование их обычных значений, что чаще всего расценивали как трудности усвоения лингвистического значения, смысла слов. В описаниях аутичных детей с плохо развитой речью, как правило, отмечается, что слова и фразы используются только в очень ограниченных контекстах, как это делают совсем маленькие дети на первых этапах речевого развития. Такие наблюдения говорят о том, что у детей с расстройством аутистического спектра происходит длительная задержка на самых ранних стадиях лексического развития (Tager-Flusberg H., 1989). Дети с расстройством аутистического спектра испытывают значительные, чем в норме, трудности при использовании слов, допускающих относительность понимания значений (глаголы, предлоги, союзы, некоторые прилагательные и др.).

В.В. Лебединский и О.С. Никольская считают, что у детей с аутизмом в случае отсутствия мутизма наряду с общеупотребительной речью сохраняет свое значение и автономная, которая обладает тенденцией вытеснять первую, особенно в аффективно насыщенных ситуациях, например, в играх. Сохранение автономной речи с преобладанием аффективно-образного звукового компонента не только задерживает речевое развитие в целом, но вносит в это недоразвитие свою специфику – диссоциацию между акустической и смысловой сторонами слова.

Для большинства детей с расстройством аутистического спектра характерны нарушения грамматического строя речи: определенные трудности представляют грамматические категории числа, времени, лица, сложные предложения и т.д.

Нарушения звукопроизношения при аутизме не характеризуются какими-либо специфическими паттернами ошибок. Кроме того, нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены как недостаточностью коммуникативной функции речи (а конкретно - малой речевой практикой), так и органическими нарушениями нервной системы и периферического речевого аппарата. Это определяет необходимость дифференцированного подхода к коррекции нарушений звукопроизношения и различных прогнозов.

При расстройстве аутистического спектра большое внимание уделяется нарушениям просодики, так как просодика, взаимодействуя с синтаксисом, грамматикой, семантикой и представляет собой один из центральных компонентов речи. Просодика тесно связана также с эмоциональной стороной речи и взаимодействует с невербальными коммуникативными проявлениями. К особенностям речи при расстройстве аутистического спектра относится стойкость просодических нарушений, их способность дольше сохраняться в речи, несмотря на успешное развитие других ее компонентов. Нарушения просодики отмечается в большинстве

случаев и включают скандированность, нарушения эмоционального рисунка фразы, нарушения темпа речи.

Практически все перечисленные симптомы отклонений в речевом развитии могут встречаться и при других вариантах патологии, однако при расстройствах аутистического спектра большинство из них имеет определенные характерные особенности. Кроме того, все эти отклонения в большей или меньшей степени обусловлены недоразвитием коммуникативной функции речи, что накладывает весьма характерный отпечаток.

Невербальная коммуникация также нарушена и не используется для объяснений своих потребностей. У детей с РАС затруднено использование жестов, мимической экспрессии, движений тела, часто отсутствует указательный жест.

Иногда дети с расстройствами аутистического спектра используют нетрадиционные способы для сообщения о своих намерениях. В частности, просьба может быть выражена дезадаптивным поведением в виде агрессии или крика.

Одна из особенностей развития детей с расстройствами аутистического спектра выражается в нарушениях речи, которые могут проявляться в полном ее отсутствии, а также в системном недоразвитии речи; в общем недоразвитии речи (ОНР); в фонетико-фонематическом недоразвитии речи (ФФНР); в фонетическом недоразвитии речи (ФНР).

Дети с расстройствами аутистического спектра характеризуются неразвитой коммуникативной речевой функцией, что затрудняет понимание чужой и собственной речи, а также ее использование при общении.

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

<b>Уровень тяжести аутистических расстройств</b>	<b>Целевые ориентиры</b>
Третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжелым и, как правило, сочетается с	<ul style="list-style-type: none"><li>• понимает обращенную речь на доступном уровне;</li><li>• владеет элементарной речью (отдельные слова) или/и обучен альтернативным формам общения;</li><li>• владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально/невербально);</li><li>• выражает желания социально приемлемым способом;</li></ul>

<p>интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжелой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• возможны элементарные формы взаимодействия с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;</li> <li>• выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;</li> <li>• выделяет родителей и знакомых взрослых;</li> <li>• различает своих и чужих;</li> <li>• поведение контролируемо в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);</li> <li>• отработаны основы стереотипа учебного поведения;</li> <li>• участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;</li> <li>• может сличать цвета, основные геометрические формы;</li> <li>• знает некоторые буквы;</li> <li>• владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);</li> <li>• различает «большой – маленький», «один – много»;</li> <li>• выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;</li> <li>• выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута (под контролем взрослых);</li> <li>• умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);</li> <li>• пользуется туалетом (с помощью);</li> <li>• владеет навыками приема пищи.</li> </ul>
<p>Второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще легкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• владеет простыми формами речи (двух-трехсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;</li> <li>• владеет конвенциональными формами общения (вербально/невербально);</li> <li>• может поддерживать элементарный диалог (чаще – формально);</li> <li>• отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;</li> <li>• возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;</li> <li>• выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;</li> <li>• различает людей по полу, возрасту;</li> <li>• владеет поведением в учебной ситуации, но без возможностей гибкой адаптации;</li> <li>• участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;</li> <li>• знает основные цвета и геометрические формы;</li> <li>• знает буквы, владеет техникой чтения частично;</li> <li>• может писать по обводке;</li> <li>• различает «выше – ниже», «шире – уже» и т.п.</li> <li>• есть прямой счет до 10;</li> <li>• выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;</li> <li>• выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем взрослых;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;</li> <li>• владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду).</li> </ul>
<p>Первый уровень аутистических расстройств является сравнительно легким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);</li> <li>• инициирует общение (в связи с собственными нуждами);</li> <li>• может поддерживать диалог (часто – формально);</li> <li>• владеет конвенциональными формами общения с обращением;</li> <li>• взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);</li> <li>• выделяет себя как субъекта (частично);</li> <li>• поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;</li> <li>• владеет поведением в учебной ситуации;</li> <li>• владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);</li> <li>• владеет техникой чтения, понимает простые тексты;</li> <li>• владеет основами безотрывного письма букв);</li> <li>• складывает и вычитает в пределах 5-10;</li> <li>• сформированы представления о своей семье, Отечестве;</li> <li>• знаком с основными явлениями окружающего мира;</li> <li>• выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;</li> <li>• выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем взрослых;</li> <li>• имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;</li> <li>• участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;</li> <li>• владеет основными навыками самообслуживания (одевается/раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);</li> <li>• принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;</li> <li>• умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.</li> </ul>

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу. Поэтому в данном разделе описаны целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования ребенком с РАС с интеллектуальными нарушениями, с задержкой психического развития и с развитием в пределах возрастной нормы.

### 1.1.6 Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по программе

Программой предусмотрена система оценки качества - диагностика развития ребенка дошкольного возраста с РАС, используемая как профессиональный инструмент учителя-логопеда с целью получения обратной связи от собственных педагогических действий и планирования дальнейшей индивидуальной работы с детьми с РАС по Программе.

Методики, используемые для диагностики качества освоения образовательной программы:

А.В. Хаустов «Формирование навыков речевой коммуникации у детей с РАС».

Речевая карта аутичного ребенка (по К.С.Лебединской, О.С.Никольской)

### 1.1.7. Часть, формируемая участниками образовательного процесса

<i>Образовательная область</i>	<i>Парциальная программа</i>
Социально-коммуникативное развитие	Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. Автор: Хаустов А.В. М: ЦПМССДиП. – 2010. – 88 с.
Речевое развитие	

Основной целью системы психолого-педагогической коррекции является формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра.

Поставленная цель реализуется в ходе обучения, включающего 7 основных направлений работы:

1. формирование умений выражать просьбы/требования;
2. формирование социальной ответной реакции;
3. формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;
4. формирование умений привлекать внимание и задавать вопросы;
5. формирование умений выражать эмоции, чувства, сообщать о них;
6. формирование социального поведения;
7. формирование диалоговых навыков.

В ходе обучения детей ставится ряд неспецифических и специфических задач.

Актуальными для каждого направления психолого-педагогической коррекции являются неспецифические, общие задачи:

- формирование коммуникативной мотивации;
- формирование вербальных средств коммуникации;
- формирование интенциональной направленности речи;
- формирование невербальных средств коммуникации;
- формирование умения «выступать» в различных коммуникативных ролях: «говорящего» и «слушающего».

- закрепление коммуникативных навыков в повседневных ситуациях.

Неспецифические задачи решаются на всех этапах обучения.

Специфические задачи соответствуют перечню умений и навыков, представленных в разделе «Структура программы формирования коммуникативных навыков», и реализуются исключительно в ходе соответствующих направлений работы.

Коррекционная работа по формированию коммуникативных навыков осуществляется на основе следующих принципов, разработанных в общей, коррекционной педагогике и специальной психологии:

- комплексного воздействия;
- систематичности;
- обучения от простого – к сложному;
- наглядности;
- принципа дифференцированного подхода к обучению;
- индивидуального подхода;
- связи речи с другими сторонами психического развития.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и определения целей обучения используется опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра»

## II СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ПРОГРАММЫ

### 2.1. Обязательная часть

#### 2.1.1. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Образовательная деятельность в ДОО включает:

- образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности;
- образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных процессов;
- самостоятельную деятельность детей;
- взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы ДОО.

При организации партнёрской деятельности взрослого с детьми мы опираемся на тезисы Н.А. Коротковой:

- включённость педагога в деятельность наравне с детьми.
- добровольное присоединение детей к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения).
- Свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства).
- Открытый временной конец занятия (каждый работает в своем темпе).

Совместная деятельность взрослого и детей осуществляется как в виде занятий, так и в виде образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов.

*Занятие* реализуется через организацию различных видов детской деятельности (игровой, двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, продуктивной, музыкально-художественной, трудовой, а также чтения художественной литературы) или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения Программы и решения конкретных образовательных задач.

#### Формы приёмы организации образовательного процесса.

<i>Совместная образовательная деятельность педагогов и детей</i>		<i>Самостоятельная деятельность детей</i>	<i>Образовательная деятельность в семье</i>
Занятие	Образовательная деятельность в режимных моментах		

Основные формы: игра, занятие, наблюдение, экспериментирование, разговор, решение проблемных ситуаций и др.	Решение образовательных задач в ходе режимных моментов.	Деятельность ребёнка в разнообразной, гибкоменяющейся предметно-развивающей игровой среде.	Решение образовательных задач в семье.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------

**Игровая деятельность**, являясь основным видом детской деятельности, организуется при проведении режимных моментов, совместной деятельности взрослого и ребёнка, самостоятельной деятельности детей.

**Двигательная деятельность** организуется при проведении непосредственно образовательной деятельности «Физическое развитие», режимных моментов совместной деятельности взрослого и ребёнка.

**Коммуникативная деятельность** осуществляется в течение всего времени пребывания ребёнка в детском саду; способствует овладению ребёнком конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми – развитию общения со взрослыми и сверстниками, развитию всех компонентов устной речи.

**Познавательно-исследовательская деятельность** организуется с целью развития у детей познавательных интересов, их интеллектуального развития. Основная задача данного вида деятельности – формирование целостной картины мира, расширение кругозора. Во всех группах детского сада оборудованы уголки для проведения экспериментов.

**Продуктивная деятельность** направлена на формирование у детей интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение их потребности в самовыражении. Данный вид деятельности реализуется через рисование, лепку.

**Музыкально-художественная деятельность** организуется с детьми ежедневно, в определенное время и направлена на развитие у детей музыкальности, способности эмоционально воспринимать музыку. Данный вид деятельности включает такие направления работы, как слушание, пение, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах.

**Чтение детям художественной литературы и фольклора** направлено на формирование у них интереса к чтению (восприятию) книг. При этом решаются следующие задачи: создание целостной картины мира, формирование литературной речи, приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса. Дети учатся быть слушателями, бережно обращаться с книгами.

**Трудовая деятельность** организуется с целью формирования у детей положительного отношения к труду, через ознакомление детей с трудом взрослых и непосредственного участия детей в посильной трудовой деятельности в детском саду и дома. Основными задачами при организации труда являются воспитание у детей потребности трудиться, участвовать в

совместной трудовой деятельности, стремления быть полезным окружающим людям, радоваться результатам коллективного труда; формирование у детей первичных представлений о труде взрослых, его роли в обществе и жизни каждого человека. Данный вид деятельности включает такие направления работы с детьми как самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе совместно со взрослым.

**Образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных моментов** (решение образовательных задач в ходе режимных моментов) осуществляется в нескольких направлениях развития детей:

- физическое развитие: комплексы закаливающих процедур, утренняя гимнастика, подвижные игры и упражнения во вторую половину дня;
- социально-личностное развитие: беседы, развитие трудовых навыков, формирование навыков безопасного поведения;
- познавательно-речевое развитие: создание речевой развивающей среды; художественно-эстетическое развитие: использование музыки в повседневной жизни детей, в игре, на прогулках, в изобразительной деятельности и другие.

Ежедневная работа, осуществляется на протяжении всего времени пребывания в детском саду, независимо от сезона, событий, календарных праздников и памятных дат. Кроме того, комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса обусловлен необходимостью решения в образовательной деятельности в режимные моменты образовательных задач, связанных с реализацией темы.

**Самостоятельную деятельность детей** (свободная деятельность воспитанников в условиях созданной педагогами развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающая выбор каждым ребенком деятельности по интересам и позволяющая ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально; организованная воспитателем деятельность воспитанников, направленная на решение задач, связанных с интересами других людей (эмоциональное благополучие других людей, помощь другим в быту и др.) осуществляется по направлениям:

- физическое развитие: самостоятельные подвижные игры, игры на свежем воздухе, спортивные игры и занятия;
- социально-личностное развитие: индивидуальные игры, все виды самостоятельной деятельности;
- познавательно-речевое развитие: самостоятельное рассказывание детьми знакомых стихотворений во время рассматривания художественной литературы, самостоятельная работа в уголке книги, сюжетно - ролевые игры, развивающие настольно-печатные игры, и другие;
- художественно-эстетическое развитие: самостоятельная изобразительная деятельность, рассматривание репродукции картин, игра на детских музыкальных инструментах.

**Образовательная деятельность в семье.** Решая образовательные задачи в семье, родители становятся активными участниками образовательного процесса, участниками всех проектов, реализуют программу дошкольного образования, создают условия для полноценного и своевременного развития воспитанников дошкольного возраста).

Правильно организованная развивающая предметно - пространственная развивающая образовательная среда в кабинете логопеда создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии и позволяет ребенку проявлять свои способности не только в организованной, но и в свободной деятельности. Стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности. Развивающая предметно – пространственная образовательная среда организована таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого.

Условно логопедический кабинет можно разделить на несколько основных зон:

1. Зона коррекции звукопроизношения (оснащена зеркалом, индивидуальными зеркалами, партами, набором карточек для артикуляционной гимнастики, одноразовыми шпателями, пособиями для коррекции звукопроизношения, пособиями по развитию артикуляционной моторики, играми и материалами для развития речевого дыхания детей).

2. Образовательная зона (2 парты и 6 стульев, наборы дидактических пособий по общему развитию речи, магнитная маркерная доска).

Содержит следующие разделы:

- материалы по обследованию устной и письменной речи детей;
- методическая литература по коррекции звукопроизношения;
- методическая литература по преодолению ОНР;
- учебно-методическая литература по обучению грамоте;
- пособия по дидактическому обеспечению коррекционного процесса (в коробках и конвертах);
- занимательное игровое обеспечение логопедических занятий: настольные игры (лото, пазлы и т.п.) игрушки, карандаши др.;
- оборудование, способствующее формированию речевого дыхания;
- оборудование, способствующее развитию слухового внимания;
- оборудование, способствующее развитию мелкой моторики.

3. Методическая зона (шкаф с систематизированным дидактическим материалом, документация кабинета, материал для диагностики, коррекции звукопроизношения, общего развития устной и письменной речи, логопедическая документация, библиотека).

4. Информационная зона (стенд с информацией для учителей и родителей, буклеты).

5. Зона ТСО (компьютер с подбором компьютерных программ, презентаций).

6. Сенсомоторная зона (пособия по развитию мелкой моторики, дыхательные технологии и др.).

7. Игровая зона (свободная площадь кабинета с привлечением мячей, ковриков).

К культурным практикам относят игровую, продуктивную, познавательно-исследовательскую, коммуникативную практики, чтение художественной литературы.

Культурные практики предоставляют ребёнку возможность проявить свою субъектность с разных сторон, что, в свою очередь, способствует становлению разных видов детских инициатив:

– в игровой практике ребёнок проявляет себя как творческий субъект (творческая инициатива);

– в продуктивной – созидающий и волевой субъект (инициатива целеполагания);

– в коммуникативной практике – как партнер по взаимодействию и собеседник (коммуникативная инициатива);

– чтение художественной литературы дополняет развивающие возможности других культурных практик детей дошкольного возраста (игровой, познавательно-исследовательской, продуктивной деятельности).

В процессе культурных практик логопед создает атмосферу свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик предполагает подгрупповой способ объединения детей.

### **2.1.2. Способы и направления поддержки детской инициативы**

В Программе учитываются образовательные потребности, интересы и мотивы детей, проявления детской инициативы во всех видах деятельности.

Учёт и поддержка детской инициативы и интересов осуществляется посредством следующего: создание условий для свободного выбора детьми деятельности, предоставления детям возможностей для принятия решений, выражения своих чувств и мыслей, учёта специфики национальных и социокультурных условий, установления доброжелательных взаимоотношений педагога с детьми.

В свою очередь, доброжелательное взаимоотношение педагога с детьми, как способ поддержки детской инициативы, выражается:

-в педагогически целесообразном применении воспитывающих и обучающих воздействий педагога на детей;

-в организации педагогом игровых, познавательных и проблемных ситуаций, в создании атмосферы эмоционального позитива, одобрения и

подчеркивания положительных проявлений каждого ребёнка по отношению к сверстнику и взаимодействию с ним;

- в организации комфортного предметно - игрового пространства, обеспечивающего удовлетворение игровых, познавательных, коммуникативных, эстетических, двигательных потребностей, инициацию наблюдения и детского экспериментирования.

Способами поддержки детской инициативы выступают: взаимодействие педагога с детьми, ориентированное на интересы и возможности ребёнка, непосредственное общение педагога с каждым ребёнком, уважительное отношение к каждому ребёнку, к его потребностям, чувствам, эмоциональным проявлениям, инициативам любого рода, принятие выбора детьми любого вида деятельности, а также партнёров по деятельности, недирективная помощь детям в самостоятельной организации любого вида деятельности, поддержка решений, принятых детьми, или обоснование отказа от них, поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности.

В зависимости от возраста детская инициатива проявляется в разных видах детской деятельности:

В дошкольном возрасте (от 3 до 8 лет):

- в предметной деятельности с составными и динамическими игрушками;  
- в игровой деятельности (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные игры);

- в познавательно-исследовательской деятельности (исследование объектов окружающего мира и экспериментирования с ними);

- в коммуникативной деятельности (общение со взрослыми и сверстниками);

- в трудовой деятельности (самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении, на улице)); в двигательной деятельности (ОРУ, ОВД, подвижные и спортивные игры).

В развитии детской инициативы важно соблюдать ряд общих требований:

- развивать активный интерес детей к окружающему миру, стремление к получению новых знаний и умений;

- создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие детей к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;

- постоянно расширять область задач, которые дети решают самостоятельно, постепенно выдвигать перед детьми более сложные задачи, требующие сообразительности, творчества, поиска новых подходов;

- тренировать волю детей, поддерживать желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;

- ориентировать дошкольников на получение хорошего результата;

- дозировать помощь детям (если ситуация подобна той, в которой ребенок действовал раньше, но его сдерживает новизна обстановки,

достаточно просто намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае);

-поощрять детскую инициативу, поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребенка, побуждать к проявлению инициативы и творчества;

-минимизировать риски проявления инициативы детей в отношении предметного содержания игровых ситуаций, имеющих ценностно-противоречивое.

### **2.1.3. Взаимодействие педагогического коллектива с семьями обучающихся с РАС**

Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогают изготавливать пособия для работы в ДОУ и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

1. Роль педагогических работников во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. Родители (законные представители) и специалисты должны знать основные особенности обучающихся с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

2. Информация, поступающая от педагогических работников, воспринимается по-разному в зависимости от ее модальности, и наиболее доступной для ребенка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребенка. Использование устной речи во взаимодействии с ребенком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь педагогического работника должна быть доступна ребенку для понимания, не слишком сложной.

3. Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребенок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребенка.

4. Ребенок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях педагогический работник ни в коем случае не должен:

- демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик) на поведение ребенка;
- допускать, чтобы ребенок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

5. Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребенка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребенка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребенка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

6. Очень важно и в ДОУ, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребенка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к педагогическим работникам и обучающимся.

7. Большое значение роли родителей (законных представителей) и всей семьи в развитии ребенка общеизвестно и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

8. Цель взаимодействия педагогического коллектива ДОУ, которую посещает ребенок с аутизмом, и семьи, в которой он воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребенок - семья - организация":

- Приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом;

- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);
- организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребенка.

9. Главная задача во взаимодействии организации и семьи - добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что появляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей (законных представителей) с программами работы с ребенком, условиями работы в ДОУ, ходом занятий.

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

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

12. Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребенок с аутизмом. Установление ребенку диагноза "аутизм" является для родителей (законных представителей), фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребенка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребенку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребенком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.

**Перспективно-тематическое планирование по работе с родителями в разновозрастной группе с РАС на 2024-2025 учебный год**

Форма работы, тема	Цель работы	Ответственные
<i>Сентябрь</i>		
Анкетирование «Давайте познакомимся»	Сбор параметров социального анамнеза; знакомство с семьёй. Ознакомление с результатами обследования общего и речевого развития.	Воспитатели, учитель-логопед, специалисты
Родительское собрание «РАС – причины, основные направления работы на учебный год»	Ознакомление родителей с планом коррекционно-развивающей работы на год.	Воспитатели, учитель-логопед, учитель-дефектолог
<i>Октябрь</i>		
Памятки, буклеты «Информация по проблеме аутизма»	Информирование родителей о проблеме аутизма, коррекционного воздействия на детей с РАС	Воспитатели, учитель-логопед, учитель-дефектолог
Тематическая консультация «Социализация и адаптация детей с РДА»	Информирование с этапами адаптации, основными принципами социализации, дать рекомендации по преодолению затруднений, возникающих в результате адаптации.	Воспитатели, учитель-логопед, учитель-дефектолог
<i>Ноябрь</i>		
Консультация «Соблюдение ребенком четкого распорядка дня»	Информирование родителей о необходимости создания особого режима всей жизни, который имеет первостепенное значение для развития ребёнка.	Воспитатели, учитель-логопед, учитель-дефектолог
<i>Декабрь</i>		
Библиотека для родителей «Игры с детьми с РАС»	Организация выставки литературы по данной теме. Обсуждение промежуточной динамики коррекционного обучения, путей дальнейшей коррекции.	Воспитатели, учитель-логопед, учитель-дефектолог

<i>Январь</i>		
Практикум «Пальцами играем – речь развиваем!»	Формирование знаний родителей о влиянии пальчиковой гимнастики на речевое развитие ребенка. Ознакомление с приемами выполнения пальчиковой гимнастики.	Воспитатели учитель-логопед учитель-дефектолог
Трудовой десант «Строим снежный городок».	Привлечение родителей к строительству «Снежного городка»	Воспитатели учитель-логопед

<i>Февраль</i>		
Круглый стол «Игры для развития мелкой моторики, развития речевого дыхания, формирования фонематического слуха»	Пополнение знаний родителей, обучение их практическим навыкам.	Учитель-логопед, воспитатели.

<i>Март</i>		
Информация на стенд «Комплекс игр и игрушек для ребёнка с РАС»	Ознакомление родителей с упражнениями по развитию навыков социального взаимодействия и коммуникации у ребенка с РАС	Воспитатели учитель-логопед учитель-дефектолог

<i>Апрель</i>		
День открытых дверей	Укрепление доверительных отношений между родителями и педагогами. Ознакомление родителей с организацией питания, НОД, дополнительного образования в ДОУ.	Воспитатели, специалисты.

<i>Май</i>		
Педагогическая гостиная «Мы весь год трудились – вот чему мы научились!»	Ознакомление с результатами мониторинга коррекционно-развивающей работы за учебный год	Воспитатели, специалисты

Данные формы работы позволяют привлечь родителей к активному участию в коррекционном процессе, предполагают установление между

педагогами и родителями доверительных отношений, осознание родителями роли семьи в обучении и воспитании ребенка.

После проведения диагностического обследования учитель-логопед предоставляет родителям (законным представителям) подробную информацию о ребенке и разъясняет индивидуальную коррекционно-развивающую программу, предназначенную для занятий с ребёнком и делает акцент на необходимость совместной, согласованной работы педагогов детского сада и родителей. Логопед помогает определить формы организации работы с ребёнком в домашних условиях.

Групповые родительские собрания проводятся 3 раза в год: в начале, середине и конце учебного года. Именно они помогают объединить родителей, нацелить их активно включиться в процесс воспитания детей. На первом родительском собрании, как правило, уделяется особое внимание ознакомлению со спецификой образовательного процесса, результатами первичного обследования, целями и направлениями коррекционно-образовательного процесса, необходимости включения родителей в этот процесс для достижения максимально положительного результата. Основная задача, которая стоит перед учителем-логопедом на начальных этапах работы с родителями - формирование и стимуляция мотивированного отношения родителей к коррекционной работе с их детьми. На втором собрании анализируется промежуточный результат, даются рекомендации. На третьем собрании уделяется внимание итогам коррекционной работы за учебный год, рекомендациям на летний период. Вниманию родителей предлагаются анкеты. Анкетирование родителей играет немаловажную роль в совместной работе логопеда и семьи. Оно позволяет выявить реальные родительские запросы, строить работу с учётом трудностей, возникающих при общении с детьми, оказывать им помощь. Отвечая на вопросы анкеты, родители начинают задумываться о проблемах воспитания, его особенностях, осознают потребность в педагогических знаниях.

Основной формой взаимодействия с родителями служит тетрадь для домашних рекомендаций. Учитель-логопед планирует и координирует совместную работу с родителями, устанавливает партнёрские отношения с семьёй каждого воспитанника; объединяет усилия педагогов и родителей для развития и воспитания детей; создаёт атмосферу общности интересов; повышает психолого-педагогическую компетентность родителей в вопросах речевого развития ребёнка; оказывает помощь родителям в выполнении ими воспитательных и коррекционных функций, поддерживает их уверенность в собственных педагогических возможностях; обучает родителей конкретным приёмам логопедической работы.

## 2.2. Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации Программы

Ребенок с РАС может быстро пресыщаться впечатлениями и эмоциональным контактом. У него обязательно должна быть возможность уединения. С этой целью оборудует уголок уединения (зоны отдыха ребенка).

Для адаптации в окружающем пространстве, ориентирования, как в помещении, так и в процессе образовательной деятельности используется:

*Визуализация режима дня/расписания занятий.* Для того чтобы наглядное расписание выглядело понятным ребенку, педагог использует карточки, отражающие различные виды деятельности детей в течение дня. Визуализация помогает ребенку: следовать распорядку дня без дополнительных словесных инструкции и напоминаний, что повышает самостоятельность; не использовать постоянные вопросы о событиях дня, снижая беспокойство и придавая ему чувство безопасности; переходить от одного вида деятельности к другому, из одного помещения в другое.

*Визуализация плана занятия.* Визуализация плана занятия помогает подготовиться к смене видов деятельности; усвоить основные заведенные действия на том или ином занятии; доводить до конца выполнения задания.

*Наглядное подкрепление информации* необходимо в следствие особенностей восприятия, понимания оборотов речи и абстрактных понятий ребенком с РАС. Весь материал должен подкрепляться визуальным рядом и выполнением практических заданий. Наглядное подкрепление инструкций. С этой целью используют символы действий, разбивку длинной инструкции на отдельные короткие элементы, визуальные алгоритмы выполнения заданий.

*Образец выполнения.* Предоставление образца выполнения может быть в виде моделирования действия, образца ответа/поделки, визуального плана выполнения (аппликации, рисунка, лепки и т.п.).

*Визуализация правил поведения.* Для того, чтобы дети быстрее привыкли к правилам поведения в детском саду, необходимо сделать наглядное напоминание правил. По завершении адаптационного периода, когда основные нормы поведения будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила.

*Социальные истории* используют для обучения детей с РАС правилам социального поведения, таким как следование очереди, соблюдение социально принятой дистанции, нормы поведения в общественных местах и т.д. Социальные истории разрабатываются индивидуально для конкретного ребенка с учетом его возможностей, с использованием и осмыслением впечатлений и событий его индивидуального опыта. История должна сопровождаться рисунками и фотографиями.

*Поощрение* за правильно выполненное действие, соблюдение правил, доведение действия до завершения и др. В качестве поощрения используют предметы, интересные для ребенка и являющиеся для него ценностью

(разрешение постучать в барабан, позвонить в колокольчик, приклеить на ленту успеха бабочку, звездочку и др.)

## Формы, методы, приёмы организации образовательного процесса

<b>Образовательная область «Речевое развитие»</b>			
<p><b>Методы речевого развития:</b></p> <p>В зависимости от используемых средств:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Наглядные:</i> непосредственное наблюдение и его разновидности (наблюдение в природе, на экскурсии); опосредованное наблюдение (изобразительная наглядность: рассматривание игрушек и картин, рассказывание по игрушкам и картинам).</li> <li>• <i>Словесные:</i> чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал.</li> <li>• <i>Практические:</i> дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры.</li> </ul> <p>В зависимости от характера речевой деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Репродуктивные</i> - основаны на воспроизведении речевого материала, готовых образцов: метод наблюдения и его разновидности, рассматривание картин, чтение художественной литературы, пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации по содержанию литературных произведений, дидактические игры.</li> <li>• <i>Продуктивные</i> - основаны на построении собственных связных высказываний в зависимости от ситуации общения: обобщающая беседа, рассказывание, пересказ с перестройкой текста, дидактические игры на развитие связной речи, метод моделирования, творческие задания.</li> </ul>			
<p><b>Приемы развития речи:</b></p> <p><i>Словесные:</i> речевой образец; повторное проговаривание; объяснение; указания; оценка детской речи; вопрос.</p> <p><i>Наглядные:</i> показ иллюстративного материала; показ положения органов артикуляции при обучении правильному произношению,</p> <p><i>Игровые:</i> игровое сюжетно-событийное развертывание; игровые проблемно-практические ситуации, игра-драматизация с акцентом на эмоциональное переживание; имитационно- моделирующие игры; ролевые обучающие игры; дидактические игры.</p>			
<p>Обучающие игры-занятия.</p> <p>Образовательные ситуации.</p> <p>Речевое стимулирование (повторение, объяснение, побуждение, напоминание).</p> <p>Действие по речевому образцу взрослого.</p> <p>Беседы с опорой на зрительное</p>	<p>Игры с предметами и сюжетными игрушками.</p> <p>Обучающие игры с использованием предметов и игрушек.</p> <p>Коммуникативные игры с включением малых фольклорных форм (потешки, пестушки, прибаутки, колыбельные).</p> <p>Сюжетно-ролевые игры. Обыгрывание проблемных</p>	<p>Сюжетно-ролевые игры.</p> <p>Дидактические игры. Настольно-печатные игры.</p> <p>Самостоятельная художественно-речевая деятельность детей.</p> <p>Рассматривание иллюстраций, игрушек</p>	<p>Чтение, рассматривание иллюстраций.</p> <p>Досуги, праздники.</p> <p>Эксперименты.</p> <p>Совместные семейные проекты.</p> <p>Разучивание стихотворений, потешек, песенок.</p> <p>Действие по речевому образцу взрослого.</p> <p>Ситуативные</p>

<p>восприятия и без опоры на него. Хороводные, пальчиковые игры. Артикуляционная гимнастика. Речевые дидактические игры. Наблюдения. Чтение художественной литературы. Слушание, воспроизведение, имитирование. Разучивание простейших стихотворений, потешек. Обучающие игры с использованием предметов и игрушек. Речевые задания и упражнения. Игровое задание на мыслительную деятельность. Рассказ с использованием предметов и игрушек. Тематические досуги.</p>	<p>ситуаций. Игры-драматизации. Речевое стимулирование (повторение, объяснение, побуждение). Работа в книжном уголке. Чтение, рассматривание иллюстраций. Выставка в книжном уголке. Беседы с опорой на зрительное восприятие и без опоры на него. Хороводные, пальчиковые игры. Игровые двигательные сюжеты. Артикуляционная гимнастика. Речевые дидактические игры. Индивидуальная работа. Наблюдение. Ситуативные разговоры с детьми, рассказ с сопровождением демонстрационно-наглядного материала (предметы, их изображения). Дидактические, настольно-печатные игры. Действие по речевому образцу взрослого. Культурно-досуговая деятельность.</p>		<p>разговоры. Артикуляционная гимнастика. Посещение театра, выставок. Прослушивание аудиозаписей. Сопровождение семьи: Консультации. Открытые просмотры. Встречи по заявкам Интерактивное взаимодействие через сайт. Мастер-классы.</p>
<p><i>Приемы:</i></p>			
<p>Совместное выполнение, по подражанию, по показу, образцу, словесной инструкции; напоминание, объяснение, обследование; вопросы к детям, в т.ч. вопросы причинно - следственного характера; побуждение к звукоподражанию голосам и игровым действиям животных; выразительное чтение стихотворения</p>			

воспитателем; хоровые и индивидуальные ответы детей; речевой образец взрослого; демонстрация наглядных пособий (показ презентации); хоровые и индивидуальные повторения коротких фраз из 2-3 слов; игровая мотивация – побуждение детей к слушанию сказки; называние знакомых действий, обобщённых слов; раскрытие смыслового содержания; использование жестового языка; вовлечение детей в воображаемую ситуацию с помощью сюжетных игрушек; создание ситуации успеха

Содержание коррекционной логопедической работы для детей с РАС обеспечивает вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса с учетом индивидуальных возможностей и потребностей детей.

Учебный год начинается с 1 сентября и условно делится на три периода.

I период — сентябрь, октябрь, ноябрь;

II период — декабрь, январь, февраль;

III период — март, апрель, май.

Период с 1 по 15 сентября (2 недели) отводится для углубленной диагностики речевого развития детей, сбора анамнеза, составления планов коррекционной работы на год.

Фронтальные занятия по развитию речи (продолжительность до 30 минут) проводятся в утренние часы 1 раз в неделю. Основная цель – развитие коммуникативных навыков.

Индивидуальные занятия (продолжительность до 30 минут) составляют существенную часть работы учителя-логопеда в течение каждого рабочего дня. Направлены на

-Развитие слухового внимания и восприятия: развивать слуховое внимание и слуховое восприятие; учить различать на слух речевые и неречевые звучания; учить узнавать знакомых людей и детей по голосу, дифференцировать шумы; учить подражать некоторым голосам животных, шумам окружающего мира (машина, самолет и др.) и др.

-Развитие понимания речи. Учить понимать названия предметов обихода, игрушек, частей тела человека и животных; глаголов, обозначающих движения, действия, эмоциональные состояния человека; прилагательных, обозначающих некоторые свойства предметов. Продолжать развивать понимание конкретных слов и обиходных выражений, однословного предложения; понимание вопросов: «Куда? Где? Откуда? Что? Кому? Откуда? Для кого?»; понимание целостных словосочетаний, подкрепленных наглядным предметным действием; понимание двухсловного предложения. Учить понимать грамматические формы слов (косвенные падежи существительных, простые предложные конструкции, некоторые приставочные глаголы).

-Формирование двигательных навыков и жестикуляции: формировать направленность к собеседнику и речевую позу, формировать целостное речевое движение, учить подражать движениям артикуляционного аппарата взрослого, формировать голос, речевой выдох, развивать подвижность органов речи.

-Развитие экспрессивной речи: учить использовать слова, обозначающие знакомые ему предметы обихода и действия, выражать желания одним словом, отвечать на вопросы («да», «нет»); учить здороваться и прощаться, называть собственное имя, говорить о себе «я», обращаться к взрослым и сверстникам с просьбой и предложениями о совместной деятельности (при необходимости – с помощью взрослого); использовать речь или другие методы коммуникации для ответа на вопрос, выбора общих свойств предметов, материалов, отличий; развивать навыки словообразования и словоизменения, включать речевое сопровождение в предметно-практическую деятельность, обучать владению альтернативными способами коммуникации (при необходимости); учить повторять двестишья и простые потешки; учить поддерживать элементарный диалог в знакомых социальных ситуациях; учить описывать картинку простыми предложениями (при отсутствии речи – использовать жесты, знаки или другие средства альтернативной коммуникации); учить составлять предложения и короткие рассказы (использовать схемы); формировать навыки фонематического восприятия; формировать навыки слогового и звуко-буквенного анализа.; учить обращаться с бумагой и письменными принадлежностями.

### **Средства реализации Программы**

Средства реализации образовательной программы –это совокупность материальных объектов:

- демонстрационные и раздаточные;
- визуальные, аудиальные, аудиовизуальные;
- естественные и искусственные;
- реальные и виртуальные.

## 2.3. Программа коррекционно-развивающей работы с детьми РАС

Коррекционная работа логопеда ведётся с учётом лексических тем. Прохождение каждой лексической темы может длиться от 2-х до 4-х недель и зависит от уровня развития детей.

Структурно программа занятий на начальном этапе условно делится на IV этапа.

I этап: Знакомство. Установление эмоционального контакта. Входящая диагностика. Заполнение речевых карт.

II этап: Воспитание зрительной установки на логопеда. Работа над произвольным вниманием (зрительным и слуховым). Расширение объёма понимания речи. Развитие подражательности. Вызывание речевого подражания. Формирование первых форм слов, предложений (словесных конструкций).

III этап: Развитие общих речевых навыков. Развитие слухового внимания, восприятия звуков. Развитие понимания грамматических форм слов. Расширение предметного и глагольного словаря. Работа над слоговой структурой слов.

IV этап: Работа над словоизменением (при накоплении запаса не менее 100-150 слов названий предметов и около 40-50 слов названий действий). Формирование звукопроизношения (организуется естественный процесс усвоения звуков, начиная с гласных). Заучивание потешек и стихов.

Формирование в речи предложений из нескольких слов.

В структуру каждого занятия входят следующие разделы: мотивационная установка, развитие слухового восприятия и внимания (дети 3-5 лет), развитие фонематического слуха (дети 5-7 лет), развитие речи и коммуникативных способностей, развитие ручной моторики и подготовка руки к письму (дети 3-7 лет), обучение элементарной грамоте (дети 6-7 лет).

Обучение элементарной грамоте начинают с формирования у детей умения выполнять звукобуквенный анализ. Эту работу проводят с детьми 6-7 лет, когда у них имеются интеллектуальные и речевые возможности овладеть знаково - символическими средствами

На этапе помощи в раннем возрасте детям с РАС выделяют 9 приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы:

1. Развитие эмоциональной сферы.
2. Развитие сенсорно-перцептивной сферы.
3. Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности.
4. Формирование и развитие коммуникации.
5. Речевое развитие.
6. Профилактика и коррекция проблем поведения.
7. Развитие двигательной сферы.
8. Формирование навыков самостоятельности.
9. Обучение элементам навыков самообслуживания и бытовых навыков.

Направление	Содержание	
Развитие эмоциональной сферы	<p>Формирование способности эмоционального взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом;</p> <p>формирование способности выделять признаки эмоционального состояния других людей и адекватно на них реагировать;</p> <p>развитие способности к эмоциональному резонансу, в перспективе - к сопереживанию, сочувствию, состраданию;</p> <p>уметь выделять определённые явления окружающего мира (голоса людей и их лица, звуки музыкальных инструментов, природные и бытовые звуки, природные явления), связывая их с тем или иным эмоциональным смыслом (используя различные приёмы, например, эмоциональное заражение);</p> <p>Использование аффективно значимой цели в качестве фактора, организующего поведение (через эмоциональное тонизирование при определённом уровне развития аффективной сферы): например, чтобы получить желаемое, научиться использовать указательный жест. Подкреплением должно стать не только удовлетворение желания, но и похвала другого человека, и нужно стремиться к тому, чтобы постепенно она стала более важной, чем материальный результат.</p>	
Развитие сенсорно-перцептивной сферы	Зрительное восприятие	<p>стимулировать фиксацию взгляда на предмете;</p> <p>стимулировать функцию прослеживания взглядом спокойно движущегося объекта;</p> <p>создавать условия для фиксации взгляда ребенка на лице педагогического работника, находящегося на расстоянии вытянутой руки;</p> <p>стимулировать установление контакта "глаза в глаза";</p> <p>стимулировать пространственное восприятие, развивая согласованные движения обоих глаз при использовании движущегося предмета (игрушки);</p> <p>стимулировать рассматривание предмета, захватывание его рукой на доступном расстоянии для захвата;</p> <p>совершенствовать прослеживание и возникновение связи "глаз-рука" (предпосылки зрительно-моторной координации);</p> <p>развивать концентрацию зрительного внимания ребенка на предметах, находящихся рядом с ребенком, а также на небольшом удалении;</p> <p>стимулировать развитие координации движений рук при обеспечении зрительного прослеживания в процессе действий с предметами различной формы (неваляшки, мячи, шары, кубики, пирамидки), побуждать к действиям хватания, ощупывания;</p>

		<p>формировать зрительное восприятие разных предметов, учить дифференцировать предметы (игрушки), имеющие разные функциональное назначение (мяч, машинка, кубик);</p> <p>учить различать предметы по цвету, форме, размеру;</p> <p>развивать способность переключать зрительное внимание с одного предмета на другой, с одной детали предмета на другую деталь того же предмета;</p> <p>формировать умение выделять изображение объекта из фона;</p> <p>создавать условия для накопления опыта реагирования на зрительные стимулы.</p>
	<p>Слуховое восприятие</p>	<p>развивать слуховые ориентировочные реакции на звучащие стимулы (погремушки, колокольчики, шарманки);</p> <p>стимулировать проявления эмоциональных и двигательных реакций на звучание знакомых игрушек;</p> <p>побуждать прислушиваться к звукам, издаваемым различными предметами и игрушками, улыбаться, смеяться в ответ на звучание, тянуться к звучащим предметам, манипулировать ими;</p> <p>замечать исчезновение из поля зрения звучащей игрушки, реагировать на звук или голос, подкрепляя демонстрацией игрушки, возможностью пограть, сжать игрушку самостоятельно или совместно с педагогическим работником;</p> <p>побуждать ребенка определять расположение звучащей игрушки, говорящего человека, находящегося сначала справа и слева, затем - спереди и сзади при постоянно увеличивающемся расстоянии;</p> <p>расширять диапазон узнаваемых звуков, знакомя с музыкальными звуками (дудочки, бубен, металлофон);</p> <p>активизировать возможность прислушиваться к звучанию невидимой игрушки, ожидать ее появления сначала в одном месте (за ширмой, из-под салфетки), а затем в разных местах;</p> <p>привлекать внимание к быстрым и медленным звучаниям игрушек и музыки, двигаться вместе с ребенком в темпе звучания: хлопать ладошками ребенка, покачивать на руках или на коленях, демонстрировать ему низкое и высокое звучание голоса, соотнося их с конкретными игрушками и игровой</p>

		<p>ситуацией;  создавать условия для накопления опыта восприятия различных звуков окружающего мира, фиксировать внимание на различных звуках в быту (стук в дверь, телефонном звонке, шуме льющейся воды, звуке падающего предмета), называя соответствующие предметы и действия;  расширять слуховое восприятие звуков природы (шум ветра, шум воды), голосов животных и птиц, подражать им;  совершенствовать слуховое восприятие через игры с музыкальными инструментами, учить дифференцировать их звучание (рояль, барабан; металлофон, шарманка; бубен, свирель), выполняя при этом действия с музыкальными инструментами (игрушками);  учить узнавать и различать скрытые от ребенка игрушки по их звучанию, голоса животных при использовании дидактических игр ("Кто там?", "Кто пришел вначале?", "Кто спрятался?");  учить различать людей по голосу, выделять голос человека на общем звуковом фоне;  создавать условия для пространственной ориентировки на звук, используя звучания игрушек в качестве сигнала к началу или прекращению действий в подвижных играх и упражнениях, побуждая обучающихся определять расположение звучащего предмета, бежать к нему, показывать и называть его.</p>
	<p>Тактильное кинестетическое восприятие</p>	<p>и активизировать позитивные эмоциональные реакции на прикосновение, поглаживание и другие тактильные стимулы улыбкой, ласковыми словами; вызывать спокойные реакции на контакт с руками другого человека и оказание физической помощи (рука в руке, рука на локте, плече); добиваться спокойных реакций на соприкосновение с различными материалами (дерево, металл, клейстер, пластмасса, бумага, вода), различными по температуре (холодный, теплый), фактуре (гладкий, шероховатый), вязкости (твёрдый, жидкий, густой, сыпучий); развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений в результате давления на поверхность тела,</p>

		<p>изменения положения тела, его отдельных частей;</p> <p>развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений на исходящую от объектов вибрацию;</p> <p>развивать тактильно-кинестетическое восприятие через накопление разнообразных ощущений и восприятий путем обследования различной предметной среды, предлагать ребенку для захватывания, сжимания предметы разной формы, цвета, фактуры;</p> <p>развивать различение наощупь материалов (дерево, металл, клейстер, крупа, вода) по температуре (холодный, горячий), фактуре (гладкий, шероховатый), влажности (мокрый, сухой), вязкости (жидкий, густой);</p> <p>формировать умения дифференцировать игрушки (предметы) на основе тактильного восприятия их разных свойств (раскладывать мячики в две коробочки - колючие и мягкие, опираясь на их тактильные свойства)</p>
	Восприятие вкуса:	<p>различать продукты по вкусовым качествам (сладкий, горький, кислый, соленый);</p> <p>узнавать знакомые продукты на вкус (шоколад, груша).</p>
	Восприятие запаха:	<p>вызывать спокойные реакции на запахи (продуктов, растений), узнавать объекты по запаху (лимон, банан, какао).</p>
	Формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина):	<p>обогащать опыт манипулятивной деятельности ребенка с предметами различной формы, величины, разного цвета;</p> <p>формировать ориентировку на внешние свойства и качества предметов, их отличие (по цвету, форме, величине) с использованием зрительного, тактильно-двигательного восприятия;</p> <p>учить сравнивать внешние свойства предметов ("такой - не такой", "дай такой же");</p> <p>формировать способы сравнения разных свойств предметов (путем наложения, сортировки).</p>
Формирование предпосылок интеллектуальной деятельности	<p>Работа по формированию предпосылок интеллектуальной деятельности является обязательной составляющей комплексного сопровождения обучающихся с РАС. Она особенно важна в случае тяжёлых и осложнённых форм РАС и должна начинаться как можно раньше.</p>	

Формирование и развитие коммуникации.	Формирование потребности коммуникации.	<p>формировать потребность в общении с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе удовлетворения физических потребностей ребенка;</p> <p>формировать у ребенка эмоциональную отзывчивость через теплые эмоциональные отношения с родителями (законными представителями), чувства доверия и привязанности к ним;</p> <p>создать условия для пробуждения у ребенка ответных реакций на контакт с родителями (законными представителями), педагогическим работником;</p> <p>формировать эмоционально-личностные связи ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником, положительное взаимодействие между матерью и младенцем: синхронность, взаимность, совместное изменение поведения, настроенность друг на друга;</p> <p>стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником (глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога);</p> <p>укреплять визуальный контакт ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником в процессе телесных игр;</p> <p>формировать умение фиксировать взгляд на родителях (законных представителях), педагогическом работнике;</p> <p>формировать умения прослеживать взглядом за родителями (законными представителями), педагогическим работником, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.</p>
	развитие взаимодействия ребенка с другими детьми	<p>создавать предпосылки для возникновения у ребенка ощущения психологического комфорта, уверенности и раскрепощенности в новом пространстве, с новыми людьми;</p> <p>формировать навыки активного внимания;</p> <p>формировать умение отслеживать источник звука взглядом и (или) поворотом головы в сторону источника звука;</p> <p>вызывание реакции на голос поворотом головы и взглядом в сторону говорящего;</p> <p>формировать поддержание эмоционального контакта с педагогическим работником и концентрацию внимания ребёнка на контакте в процессе</p>

		<p>игрового и речевого взаимодействия;  вызывать у ребёнка эмоционально положительные голосовые реакции и устанавливать на их основе контакт;  вызывать эмоционально положительное реагирование на социально-коммуникативные игры, пение педагогического работника с использованием разнообразных игрушек и игр;  создавать возможность совместных действий с новым педагогическим работником;  стимулировать взгляд на объект, на который указывает и смотрит педагогический работник;  формировать толерантное отношение и (по возможности) интерес к другим детям,  вызывать интерес к совместным действиям с другими детьми в ситуации, организованной педагогическим работником (активным движениям, музыкальным играм, предметно-игровым, продуктивным видам деятельности);  формировать умение непродолжительное время играть рядом с другими детьми;  совершенствовать умения действовать по подражанию педагогическому работнику</p>
	<p>развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения</p>	<p>учить откликаться на своё имя;  формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции педагогического работника основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот);  учить ориентироваться на оценку своих действий педагогическим работником, изменять свое поведение с учетом этой оценки;  формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;  учить адекватно вести себя на занятиях в паре с другим ребенком, с группой;  предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и (или) на основе</p>

		стереотипа поведения).
Речевое развитие.	Цель речевого развития - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.	
Развитие потребности в общении	<p>формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;</p> <p>развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;</p> <p>формировать умение принимать контакт,</p> <p>формировать умения откликаться на свое имя;</p> <p>формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;</p> <p>формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;</p> <p>учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");</p> <p>стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;</p> <p>стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.</p>	
Развитие понимания речи	<p>стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;</p> <p>активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;</p> <p>создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;</p> <p>формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет</p>	

		<p>педагогический работник;  учить по просьбе находить и приносить игрушку, которая расположена далеко от ребенка;  создавать условия для восприятия различных интонаций речевых высказываний (побуждающих, одобрительных, строгих, запрещающих), подкрепляя интонацию соответствующей мимикой лица и естественными жестами;  учить выполнять запрет: "Нельзя!", "Стоп!";  формировать взаимосвязь между движением и его словесным обозначением, комментируя действия ребенка и собственные движения речью;  учить выполнять просьбы, подкрепленные жестом: "Дай!";  учить выполнять простые инструкции сопровождаемые, соответствующим жестом: "иди ко мне", "сядь";  учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;  учить обучающихся слушать песенки, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции педагогического работника;  активизировать речевые реакции обучающихся, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки;  учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения</p>
	<p>Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации</p>	<p>стимулировать использование жеста, указывающего на желаемый объект, чтобы выразить просьбу;  учить выражать просьбу с помощью вокализации, которая может сопровождаться взглядом и (или) жестом, указывающим на желаемый предмет;  учить выражать просьбу о помощи, протягивая предмет педагогическому работнику;  стимулировать произнесение звуков, слогов, слов по очереди с педагогическим работником;  учить выражать отказ социально адекватными средствами (например, движением головы или кисти);  учить указывать пальцем на близко (до 1 м) расположенный желаемый предмет;  стимулировать фиксацию взгляда на лице педагогического работника, для получения желаемого предмета;  учить делать выбор, показывая пальцем на один из 2-х предложенных предметов;</p>

		<p>стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;</p> <p>учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;</p> <p>создавать условия для развития активных вокализаций;</p> <p>стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;</p> <p>создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;</p> <p>учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;</p> <p>побуждать к звукоподражанию;</p> <p>создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");</p> <p>учить обучающихся отвечать на вопросы: "Хочешь пить?" - "Да", "Нет", "Хочу", "Не хочу"; выражать свои потребности словом: "Дай пить", "Хочу сок", "Хочу спать" (в дальнейшем - с обращением).</p>
<p>Профилактика формирования проблем поведения и их коррекция</p>	<p>Основные составляющие психолого-педагогического сопровождения:</p>	<p>-создание эмоционально положительной атмосферы в окружении ребёнка исключительно важно не только в плане профилактики и коррекции проблем поведения, но для развития ребёнка в целом. Положительные эмоции способствуют повышению общего (в том числе, психического) тонуса, создают благоприятный фон для установления контакта и развития взаимодействия, общения с ребёнком;</p> <p>-установление эмоционального контакта также нужно для всех направлений сопровождения, но в рамках ранней помощи - особенно важно, необходимо, так как эмоциональный контакт ребёнка с аутизмом с педагогическим работником, родителями (законными представителями) (прежде всего, с матерью) делает приобретённые навыки более стойкими, не требующими постоянного подкрепления, ориентирует на естественные, эмоциональные формы поощрения и (или) подкрепления;</p> <p>-установление функции проблемного поведения необходимо проводить для определения конкретного направления помощи: при установлении функции проблемного поведения (основные функции: избегание неприятного (нарушение привычного стереотипа, непонимание происходящего, общение в</p>

	<p>некомфортной для ребёнка форме, непривлекательное занятие, сверхсильные сенсорные стимулы, внутренний дискомфорт) и получение желаемого), необходимо в соответствии с используемым коррекционным подходом и с учётом индивидуальных особенностей ребёнка разработать программу по предупреждению ситуаций, провоцирующих проблемное поведение (например, обучение адекватным способам обозначать свои желания: не криком или плачем, а указательным жестом).</p> <p>В случае возникновения эпизода проблемного поведения:</p> <p>а) никаким образом не обнаруживать негативных эмоциональных реакций, так как они могут подкреплять проблемное поведение;</p> <p>б) не допускать, чтобы ребёнок решал проблемную ситуацию (получение желаемого, избегание неприятного) с помощью крика, плача, агрессии, так как это может закрепить нежелательную поведенческую реакцию;</p> <p>в) использовать те или иные способы коррекции проблем поведения (переключение, игнорирование, тайм-аут).</p>	
<p>Развитие двигательной сферы и физическое развитие</p>	<p>Формирование предметно-манипулятивной деятельности</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) развивать различные виды захвата и удержание предметов в руке;</li> <li>2) вызывать двигательную активность на интересный, новый, яркий предмет (игрушку), учить тянуться рукой к этому предмету;</li> <li>3) учить рассматривать игрушку в своей руке, перекладывая ее из одной руки в другую</li> <li>4) формировать умение ставить игрушку (предмет) на определенное место;</li> <li>5) формировать умение удерживать предметы (игрушки) двумя руками и отдавать по просьбе педагогическому работнику;</li> <li>6) учить снимать и нанизывать шарики и (или) колечки на стержень без учета размера;</li> <li>7) учить вставлять в прорези коробки соответствующие плоскостные фигурки;</li> <li>8) вызывать интерес к объемным формам, учить опускать объемные геометрические фигуры в разнообразные прорези коробки (выбор из двух-трех форм);</li> <li>9) учить использовать музыкальную игрушку, нажимая на разные кнопки указательным пальцем и прослушивая разные мелодии;</li> <li>10) создавать ситуации для формирования взаимодействия обеих рук.</li> </ol>
	<p>Формирование</p>	<p>а) действия с материалами: формировать умения: сминать, разрывать,</p>

	предметно-практических действий	<p>размазывать, разминать, пересыпать, переливать, наматывать различный материал (следует выбирать те действия и материалы, которые не относятся к сверхценным и (или) не вызывают негативных аффективных реакций);</p> <p>знакомить со свойствами отдельных материалов (мягкий, твёрдый, текучий, сыпучий, пластичный);</p> <p>б) действия с предметами (с соблюдением тех же предосторожностей в отношении провоцирования и (или) поддержки формирования стереотипии):</p> <p>развивать манипулятивные действия с предметами (до того момента, когда они перестают соответствовать возрастным нормам);</p> <p>формировать умения захватывать, удерживать, отпускать предмет;</p> <p>учить толкать предмет от себя и тянуть предмет по направлению к себе;</p> <p>формировать умения вращать, нажимать, сжимать предмет (вращений лучше избегать);</p> <p>формировать умения вынимать и (или) складывать предметы из ёмкости или в ёмкость, перекладывать предметы из одной ёмкости в другую;</p> <p>учить вставлять предметы в отверстия, нанизывать предметы на стержень, нить;</p> <p>активизировать ППД (хватания, бросания, нанизывания, вращения) при использовании совместных или подражательных действий (следует ещё раз обратить внимание на опасность формирования стереотипии!);</p> <p>формировать способы усвоения общественного опыта на основе ППД (действия по подражанию, образцу и речевой инструкции);</p> <p>учить действовать целенаправленно с предметами-инструментами, учитывая их функциональное назначение и способы действия (ложкой, лейкой, молоточком, маркером, сачком, тележкой с веревочкой);</p> <p>создавать условия для развития познавательной активности ребенка через выделение предметов из окружающей среды.</p>
	Общефизическое развитие	<p>1) формировать у обучающихся интерес к физической активности и совместным физическим занятиям с педагогическим работником (в дальнейшем - по возможности с другими детьми);</p> <p>2) создавать условия для овладения ползанием: формирование координированного взаимодействия в движениях рук и ног;</p>

		<p>3) учить обучающихся ползать по ковровой дорожке, доске, по наклонной доске, залезать на горку с поддержкой педагогического работника и самостоятельно спускаться с нее;</p> <p>4) продолжать совершенствовать навык проползать через что-то (ворота, обруч) и перелезать через что-то (гимнастическая скамейка, бревно);</p> <p>5) учить перешагивать через легко преодолимое препятствие (ручеек, канавку, палку).</p> <p>6) учить обучающихся играть с мячом ("лови - бросай", бросать в цель);</p> <p>7) формировать умения удерживать предметы (игрушки) двумя руками, производить с ними некоторые действия (мячи, рули, обручи).</p> <p>8) создавать условия для овладения умением бегать;</p> <p>9) учить ходить по лесенке вверх с педагогическим работником, а затем и самостоятельно;</p> <p>10) формировать у обучающихся потребность в разных видах двигательной деятельности;</p> <p>11) развивать у обучающихся координацию движений;</p> <p>12) учить выполнять физические упражнения без предметов и с предметами;</p> <p>13) учить выполнять упражнения для развития равновесия;</p> <p>14) учить обучающихся ходить по "дорожке" и "следам";</p> <p>15) учить переворачиваться из одного положения в другое: из положения "лежа на спине" в положение "лежа на животе" и обратно;</p> <p>16) учить обучающихся спрыгивать с высоты (с гимнастической скамейки высота 15-20 см);</p> <p>17) учить обучающихся подползать под веревку, под скамейку;</p> <p>18) формировать правильную осанку у каждого ребенка;</p> <p>19) тренировать у обучающихся дыхательную систему,</p> <p>20) создавать условия в группе для эффективной профилактики простудных и инфекционных заболеваний и для закаливания организма.</p>
	Подвижные игры.	<p>1) воспитывать у обучающихся интерес к участию в подвижных играх;</p> <p>2) закреплять сформированные умения и навыки,</p> <p>3) стимулировать подвижность, активность обучающихся,</p> <p>4) развивать взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми,</p>

		5) создавать условия для формирования у обучающихся ориентировки в пространстве, умения согласовывать свои движения с движениями других играющих обучающихся.
	Формирование произвольного подражания и предпосылок игровой деятельности.	учить действовать целенаправленно с игрушками и другими предметами по подражанию в процессе предметно-игровых действий с педагогическим работником (вставить фигурки в пазы; расставить матрешки в свои домики); учить действовать целенаправленно с игрушками на колёсах (катать каталку, катать коляску с игрушкой); учить обучающихся выполнять движения и действия по подражанию действиям педагогического работника; учить обучающихся выполнять двигательные упражнения по образцу и речевой инструкции
Формирование навыков самообслуживания и бытовых навыков		Наиболее существенным является создание условий для участия ребёнка в исполнении повседневных бытовых действий (одевание (раздевание), приём пищи, различные гигиенические процедуры): сначала на уровне пассивного участия (отсутствие негативизма); далее с постепенным подключением к действиям педагогического работника; возрастанием "доли участия" ребёнка с тенденцией к полной самостоятельности, достижимой в раннем возрасте далеко не всегда и не во всех видах деятельности. Параллельно следует стремиться вызывать интерес к предметам быта и адекватным (сообразно функциям) действиям с ними, а также учить соблюдать элементарную аккуратность и опрятность во внешнем виде и в вещах, убирать после себя (занятия, приём пищи).
Формирование навыков самостоятельности		Развитие самостоятельности может быть связано с обучением бытовым навыкам, развитием предпосылок интеллектуальной деятельности, занятиями по физическому развитию и другими приоритетными направлениями этого возрастного периода, с организацией отдельных занятий или дня в целом. Основным методическим приёмом формирования навыков самостоятельности является использования расписаний различных по форме и объёму.

## **Содержание коррекционно-развивающей работы на начальном этапе дошкольного образования обучающихся с РАС**

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 обучающихся 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. В частности, в раннем возрасте проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи.

Направления работы, охватывающий весь спектр нарушений РАС:

1. Формирование импрессивной речи:

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.

2. 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 – не вербально);

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); умение отвечать на вопросы "Где?" и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

3. 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.

#### 4. 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.

#### **Модель взаимодействия педагогов в реализации программы.**

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от преемственности в работе специалистов ДОУ

Комплексный подход к профилактике речевых нарушений у воспитанников ДОУ предполагает такую организацию взаимодействия педагогов, при которой создаются условия для оптимального речевого развития ребенка.

<p><b>Учитель – логопед</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-развитие импрессивной и экспрессивной - речи каждого ребенка</li><li>-развитие лексического запаса и грамматического строя речи</li><li>-работа с родителями воспитанников</li><li>-работа с воспитателями</li></ul>	<p><b>Формы работы</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-подражательные действия с многократными повторениями;</li><li>-утрированная артикуляция;</li><li>-превышение степени эмоционального эффекта от появления игрушки или предмета;</li><li>-многократные повторы речевой и неречевой информации в различных ситуациях бытового и познавательного плана;</li><li>-многочисленная и разнообразная наглядность при ознакомлении с одним предметом или объектом окружающего мира (полисенсорность обучения).</li></ul>
<p><b>Учитель – дефектолог</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении</li><li>- формирование коммуникативных умений - развитие мотивационной среды</li><li>-развитие мышления, внимания, памяти, воображения, речи и других высших психических функций</li></ul>	<p><b>Формы работы</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-составление индивидуальных программ развития для воспитанников группы;</li><li>-проведение фронтальной (подгрупповой) коррекционно-развивающей деятельности по развитию познавательных процессов;</li><li>-использование различных способов стимуляции познавательной активности, а также развитие мыслительных операций;</li><li>-игры и упражнения для развития</li></ul>

	пространственных представлений, зрительно-моторной координации, графомоторных навыков.
<p style="text-align: center;"><b>Педагог – психолог</b></p> <p>Основной задачей психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС является решение вопроса изоляции его от окружающего мира;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- создание условия для эмоционального комфорта, сохранения физического и психического здоровья воспитанника</li> <li>- формирование коммуникативных умений</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Формы работы</b></p> <p>Индивидуальная и групповая коррекционно – развивающая работа</p>
<p style="text-align: center;"><b>Воспитатели</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- учет лексической темы при проведении всех видов взаимодействия с детьми,</li> <li>- закрепление у каждого ребенка сформированных умственных действий на разнообразном материале</li> <li>- обучение, закрепление и совершенствование социальных навыков у каждого ребенка (самообслуживание, навыки опрятности, соблюдение режимных моментов, признание - приоритета взрослого, правила бесконфликтного поведения в группе), -совершенствование понимания обращенной речи каждым ребенком в быту и игровых ситуациях</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Формы работы</b></p> <p>содействие реализации коррекционно-образовательных и развивающих задач (по заданию логопеда, дефектолога, психолога), обучение и закрепление навыков продуктивной деятельности и социальных навыков, работа с родителями.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Тьютор</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-составление индивидуальных программ развития,</li> <li>-сопровождение детей в реализации индивидуальных маршрутов; подбор и адаптация педагогических средств индивидуализации; педагогическая поддержка рефлексии дошкольников;</li> <li>-организация образовательной среды для воспитанников</li> </ul>

<b>Инструктор по физическому развитию</b>	-музыкально-ритмические игры; -упражнения на развитие слухового восприятия, двигательной памяти; -этюды на развитие выразительности мимики, жеста; -игры-драматизации.
<b>Музыкальный руководитель</b>	-игры и упражнения на развитие общей, мелкой моторики; -упражнения на формирование правильного физиологического дыхания и фонационного выдоха; -подвижные, спортивные игры с речевым сопровождением на закрепление навыков правильного произношения звуков

### **План взаимодействия учителя-логопеда с педагогами МКДОУ**

№ п/п	Тема	Форма работы	Срок выполнения
1.	«Результаты мониторинга развития речи детей»	Консультация	Сентябрь
2.	«Преемственность в работе учителя-логопеда и воспитателей»	Консультация	Сентябрь
3.	Тематические консультации логопеда для воспитателей	Методические рекомендации	Октябрь В течение года
4.	«Роль дыхательной гимнастики в развитии речи дошкольников с РАС»	Консультация - практикум	Ноябрь
5.	Дидактические игры и упражнения, как средство обучения понимания речи у детей с РАС.	Мастер - класс	Декабрь
6.	Использование дидактического материала на занятиях для развития коммуникативных навыков детей	Семинар-практикум	Январь
7.	Приёмы обучению экспрессивной речи	практикум	Февраль
8.	«Артикуляционная гимнастика»	Мастер - класс	Март

9.	Особенности развития фонематического слуха у детей с РАС	Консультация	Апрель
10.	Проведение «Логопедических пятиминуток» в виде кратковременных бесед по результатам наблюдений в режимных моментах ДОУ, по результатам промежуточных мониторингов.	Беседы	В течение года
11.	«Итоги совместной коррекционно-развивающей работы воспитателей и учителя-логопеда»	Консультация	Май

#### 2.4. Часть, формируемая участниками образовательных отношений

Данная часть программы учитывает образовательные потребности, интересы и мотивы воспитанников, членов их семей и педагогов и ориентирована на:

- специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- выбор парциальных программ и форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам воспитанников, возможностям педагогического коллектива;
- сложившиеся традиции в организации.

На основании исследований запросов участников образовательного процесса (с учетом результатов мониторинга обследования воспитанников и анкетирования членов их семей, а также педагогов и микросоциума) осуществлен подбор нескольких образовательных программ различной направленности из числа парциальных и программ, отвечающих требованиям всех участников образовательных отношений.

#### Описание распределения комплексных и парциальных программ по образовательным областям

Образовательная область	Учебно-методический материал	Вариативные парциальные программы
Социально - коммуникативное развитие Речевое развитие	«Адаптированная основная образовательная программа Дошкольного образования детей умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. – М.: Просвещение, 2021 г.	Программа формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. Автор: Хаустов А.В. М: ЦПМССДиП. – 2010. – 88 с.

Познавательное развитие		-
Художественно – эстетическое развитие		-
Физическое развитие		-

## 2.5. Комплексно-тематическое планирование и сложившиеся традиции ДОО, календарный план воспитательной работы

### Календарно-тематическое планирование образовательной деятельности по развитию речи детей с РАС.

Форма организации образовательной деятельности - фронтальная.  
Количество в неделю – 1.

#### Литература:

1. Хаустов А.В., Хаустова И.М. Практические рекомендации по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра Практика управления ДОУ. – 2013 – №1.2013
2. Зарубина Ю. Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. Теревинф, 2018
3. Исханова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. ФГОС Детство-пресс, 2023
4. Сандрикова В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Пособие для логопедов и родителей / В.С. Сандрикова; Под науч. ред. О.В. Елецкой. — М.: Редкая птица, 2019

Месяц	Дни недели	Тема Содержание
Сентябрь	2.09-13.09	Детский сад. Моя группа. (Диагностика)
	16.09-27.09	Осень «Контакт» Формировать эмоциональный контакт с педагогами и другими детьми.
Октябрь	30.09-11.10	Я человек. Моё тело. Знакомить детей с частями тела; формировать умение выполнять простейшие инструкции, использовать жест; выделять указательный палец своей руки при выполнении определённых действий; выполнять ритмичные движения по подражанию взрослого; сосредотачиваться на звуках речи; тренировать переключаемость с одного действия на другое.
	14.10-25.10	Моя семья Знакомить детей с членами семьи; формировать умение

		ориентироваться на лицо взрослого; использовать жест; выделять указательный палец своей руки; умение действовать по подражанию; способствовать развитию эмоционального контакта; стимулировать собственную активность ребёнка. Формировать умение вслушиваться в речь, понимать ее содержание.
Ноябрь	28.10-8.11	Одежда. Обувь Формировать умение подражать, устанавливать зрительный контакт, сотрудничать друг с другом, формировать положительные эмоции. Формировать умение передавать друг другу предмет. Формировать умение вслушиваться в речь, понимать ее содержание. Понимать и выполнять инструкции: «дай», «на», «возьми»
	11.11-22.11	Посуда Формировать умение наблюдать за другим человеком и имитировать его действия, подражать действиям с предметами, которые вызывают шум. Формировать умение вслушиваться в речь, понимать ее содержание. Понимать и выполнять инструкции: «дай», «на», «возьми»
Декабрь	25.11-06.12	Зимушка-зима. Формировать положительные эмоции, смотреть в глаза, улыбаться, активизировать речевую деятельность, развивать ручную координацию, умение действовать по подражанию с использованием стихов. Формировать умение вслушиваться в речь, понимать ее содержание.
	09.12-20.12	Мебель Стимулировать речевое подражание. Развивать умение подражать движениям взрослого. Обучать выполнению простейших инструкций. Развивать движения кистей рук, подражание движениям рук взрослого с речевым сопровождением.
	23.12-31.12	Встреча Нового года Воспитывать потребность в речевом высказывании с целью общения со взрослыми и сверстниками. Формировать умение выполнять движения кистями рук и пальцами по подражанию. Выполнять действия на звучание определённых музыкальных инструментов
Январь	13.01-24.01	Игрушки Упражнять в умении играть на музыкальных инструментах (пианино, металлофон, барабан). Использовать жест; выделять указательный палец своей руки как средство коммуникации. Развивать умение захватывать предметы щепотью, раскладывать большие и малые предметы в прозрачные сосуды.
Февраль	27.01-07.02	Быть здоровыми хотим! Продукты питания. Развивать слуховое внимание, подражание, формирование целостного образа предмета. Выполнение совместных действий по речевой инструкции. Захватывание ладонями сыпучих материалов (чечевица, горох, фасоль) и высыпание их в ёмкости.

	10.02-21.02	<p style="text-align: center;">Транспорт</p> <p>Формировать умение дифференцировать звукоподражания (выбор из 2-3). Стимулировать речевое подражание Инсценировка небольших рассказов и стихов с использованием игрушек. Захватывание щепотью сыпучих материалов высыпая в ёмкость.</p>
Март	25.02-07.03	<p style="text-align: center;">Маму я свою люблю</p> <p>Формировать умение различать на слух до трёх слов с опорой на картинки. Составление фразы из двух слов по картинкам. Выполнение движений кистями и пальцами рук, используя карандаш, по подражанию.</p>
	11.03-21.03	<p style="text-align: center;">Весна пришла (Сезонные изменения).</p> <p>Формировать умение дифференцировать звукоподражания (выбор из 2-3). Слушание адаптированных текстов и рассматривание иллюстраций к ним. Выполнение движений кистями и пальцами рук, используя карандаш, по подражанию.</p>
Апрель	24.03 -04.04	<p style="text-align: center;">Дикие животные</p> <p>Формировать умение находить игрушки (картинки), соответствующих звукоподражанию, понимать названия животных, имитировать звуки. Выполнять движения пальцами обеих рук по словесной инструкции. Закреплять названия указательного и большого пальца.</p>
	07.04 -18.04	<p style="text-align: center;">Домашние животные</p> <p>Формировать умение находить игрушки (картинки), соответствующих звукоподражанию, понимать названия животных, имитировать звуки. Выполнять движения пальцами обеих рук по словесной инструкции. Закреплять названия указательного и большого пальца.</p>
Май	21.04 – 08.05	<p style="text-align: center;">Игры-забавы с песком</p> <p>Формировать умение различать на слух до трёх слов с опорой на картинки. Знакомство со сказками, закрепление звукоподражаний и слов. Выполнение движений кистями и пальцами рук по подражанию. Развивать мелкую моторику</p>
	12.05 -23.05	<p style="text-align: center;">Подводный мир. Аквариум (Диагностика)</p>

### III Организационный раздел

#### 3.1 Обязательная часть

##### 3.1.1 Материально-техническое обеспечение Программы, обеспеченность методическими материалами средствами обучения и воспитания

Обеспечение Программы методическими материалами и средствами обучения

Технические средства обучения	
Наличие современных технических средств	мультимедийное оборудование MP 3 проигрыватель телевизор фотоаппарат брошюровочная машина ламинатор фортепиано ноутбук, компьютер принтер микроскоп «Электронный глаз» документ камера интерактивная доска магнитно-маркерная доска
Наличие компьютерной техники в кабинете учителя-логопеда	ноутбук принтер диктофон

##### Методические материалы учителя- логопеда:

Автор	Название	Издательство	Год изд.
Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.	Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	Просвещение	2021
Стребелева Е.А.	«Коррекционно- развивающее обучение детей в процессе дидактических игр»	ВЛАДОС	2021
Стребелева Е.А., Мишина Г.А.	«Игры и занятия с детьми раннеговозрастаснарушениями»	ИНФРА-М	2019
Хаустов А.В.	Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.	ЦПМССДиП	2010
Хаустов А.В.,	Практические рекомендации по	Практика	2013

Хаустова И.М.	формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра	управления ДОУ. – 2013 – №1.	
Зарубина Ю. Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г.	Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ	Теревинф	2018
Исханова С.В.	Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. ФГОС	Детство- пресс	2023
Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.	Аутичный ребенок. Пути помощи.	Теревинф	2017
Лебединская К. С., Никольская О. С.	Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления	Просвещение	1991
Нуриева Л.Г.	Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие + наглядные материалы	Теревинф	2023
Янушко Е.	Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.	Теревинф	2024
Танцюра С.Ю., Кайдан И.Н.	Формирование речи у детей с аутизмом: рекомендации для родителей и специалистов	Сфера	2024
Лынская М.И.	Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий	Парадигма	2012
Смирнова М.И.	Логопедический альбом для обследования звукопроизношения	Детство- пресс	2004
Сандрикова В.С.	Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Пособие для логопедов и родителей	Редкая птица	2019
Новикова А.Л.	Картотека предметных картинок. Выпуск 26	Детство- пресс	2012
Нищева Н.В	Картотека сюжетных картинок. Выпуск 36. Употребление предлогов	Детство- пресс	2015
Нищева Н.В	Картотека сюжетных картинок. Выпуск 41. Употребление предлогов 2	Детство- пресс	2015
Нищева Н.В	Картотека сюжетных картинок. Выпуск 42. Употребление предлогов 3	Детство- пресс	2015
Нищева Н.В	Картотека сюжетных картинок. Выпуск 24. Глагольный словарь дошкольника.	Детство- пресс	2015
Нищева Н.В	Картотека сюжетных картинок. Выпуск 21. Автоматизация и дифференциация звуков. Картинки и тексты	Детство- пресс	2014
Нищева Н.В	Картотека предметных картинок. Выпуск 29. Образный строй речи дошкольника (атрибутивный словарь)	Детство- пресс	

Нищева Н.В	Серии картинок для обучению рассказыванию. Выпуск 1.	Детство-пресс	2016
Нищева Н.В	Серии картинок для обучению рассказыванию. Выпуск 2.	Детство-пресс	2016
Кривошекова М.В.	Веселые картинки для автоматизации сложных звуков. Выпуск 10.	Детство-пресс	2015
Агранович З.Е.	Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей.	Детство-пресс	2014
Комарова Л.А.	Автоматизация звука (С) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Комарова Л.А.	Автоматизация звука (З) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Комарова Л.А.	Автоматизация звука (Ц) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Комарова Л.А.	Автоматизация звука (Ш) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Комарова Л.А.	Автоматизация звука (Ж) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Комарова Л.А.	Автоматизация звуков (Ч, Щ) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Комарова Л.А.	Автоматизация звука (Р) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Комарова Л.А.	Автоматизация звука (Рь) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Комарова Л.А.	Автоматизация звука (Л) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Комарова Л.А.	Автоматизация звука (Ль) в игровых упражнениях.	«Издательство Гном»	2015
Бобылева З.Т.	Игры с парными карточками. Звуки Ш, Ж, Ч, Щ. Настольные игры.	«Издательство Гном»	2014
Бобылева З.Т.	Игры с парными карточками. Звуки С, З, Ц. Настольные игры.	«Издательство Гном»	2014
Бобылева З.Т.	Игры с парными карточками. Звуки Р, Л. Настольные игры.	«Издательство Гном»	2014
Яровская О.Н.	Занимательные задания логопеда для дошкольников	Издательство «Каро»	2015
Боос В.Ю., Кандаурова А.Д.	Практические упражнения на автоматизацию и дифференциацию звуков	Школьная пресса	2012
Саморокова О.П., Круглова Т.И.	Свистящие звуки (С, Сь, З, Зь, Ц). Называем и различаем. Планы конспекты логопедических занятий с детьми 5-7 лет с нарушениями речи.	«Издательство Гном»	2014
Саморокова О.П., Круглова Т.И.	Свистящие звуки (Ш, Ж, Ч, Щ). Называем и различаем. Планы конспекты логопедических занятий с детьми 5-7 лет с нарушениями речи.	«Издательство Гном»	2014
Саморокова О.П., Круглова Т.И.	Свистящие звуки (Л, Ль, Р, Рь). Называем и различаем. Планы конспекты логопедических занятий с детьми 5-7 лет с нарушениями речи.	«Издательство Гном»	2014
Бурлакина О.В.	Комплексы упражнений по формированию	Детство-	2012

	правильного речевого дыхания.	пресс	
Калмыкова Л.Н.	Здравствуй, пальчик! Как живешь? Карточка тематических пальчиковых игр.	Издательство «Учитель»	2012
Калинина В.Т., (и др.)	Пальчиковые игры и упражнения для детей 2-7 лет	Издательство «Учитель»	2015
Шульгина Е.В. Третьяк Н.Н.	Развитие речевой активности дошкольников в процессе работы над загадками.	Детство-пресс	2011
Степанова Е.Л.	Стихи для автоматизации звуков у детей 4-6 лет. Речевой материал.	Издательство Гном	2016
Коноваленко ВВ. Коноваленко С.В.	Коррекция произношения звуков (Г, Гь, К, Кь, Х, Хь). Дидактический материал для логопедов.	Издательство Гном	2014
Коноваленко ВВ. Коноваленко С.В.	Коррекция произношения звука (Й). Индивидуальная работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста	Издательство Гном	2014
Спивак Е.Н.	Звуки (С, Сь, З, Зь, Ц). Речевой материал для автоматизации звуков для детей 5-7 лет.	Издательство Гном	2011
Спивак Е.Н.	Звуки (Ш, Ж, Ч, Щ). Речевой материал для автоматизации звуков для детей 5-7 лет.	Издательство Гном	2011
Спивак Е.Н.	Звуки (Л, Ль, Р, Рь). Речевой материал для автоматизации звуков для детей 5-7 лет.	Издательство Гном	2013
Егорова О.В.	Звуки (Т, Ть, Д, Дь). Речевой материал для автоматизации звуков для детей 5-7 лет.	Издательство Гном	2014
Егорова О.В.	Звуки (Б, Бь, П, Пь). Речевой материал для автоматизации звуков для детей 5-7 лет.	Издательство Гном	2014
Егорова О.В.	Звуки (М, Мь, Н, Нь). Речевой материал для автоматизации звуков для детей 5-7 лет.	Издательство Гном	2014
Егорова О.В.	Звуки (В, Вь, Ф, Фь). Речевой материал для автоматизации звуков для детей 5-7 лет.	Издательство Гном	2014
Мещерякова Л.В.	Забавные рычалки. Коррекция звуков (Р, Рь)	Издательство «Феникс»	2015
Мещерякова Л.В.	Забавные свистелочки. Коррекция свистящих звуков.	Издательство «Феникс»	2014
	Логопедический фольклор. Считалки. 5 лет +	Издательство Дом «Карапуз»	2014
	Логопедический фольклор. Пословицы и поговорки.	Издательство Дом «Карапуз»	2013
Лазаренко О.И.	Артикуляционно-пальчиковая гимнастика. Комплекс упражнений.	АЙРИС - ПРЕСС	2015
Кондратенко И.Ю.	Произносим звуки правильно. Логопедические упражнения.	АЙРИС - ПРЕСС	2016
Цуканова С.П., Бетц Л.Л.	Формируем навыки чтения. Демонстрационные таблицы для обучения грамоте и развития техники чтения у старших дошкольников	«Издательство Гном»	2015
Дунаева Н.Ю., Зяблова С.Е.	Учимся правильно произносить звуки Веселая школа.	Детство-пресс	2014
Матвеева А.С.	100 логопедических упражнений	«Издательство АСТ»	2017

Ткаченко Т.А.	Если дошкольник плохо говорит. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет.	Эксмодетство	2017
Никитина А.В.	29 лексических тем: пальчиковые игры, упражнения, загадки	Издательство «Каро»	2017
Петрова Е.В, Дроздова В.М., Кузнецова И.А. Бартнеева Е.В., Сергеева Н.А.	Формирование коммуникативной компетенции у детей с задержкой психического развития.	Москва. Школьная книга.	2013
Бухарина К.Е.	Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 4-5 лет с ОНР и ЗПР.	«ВЛАДОС»	2016
Филатова О.Ю., Гончарова Н.Н., Прокопенко Е.В.	Логоритмика. Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи	Национальный книжный центр	2017
Танцюра С.Ю., Мартыненко С.М., Басангова М.Б.	Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ	Издательство «ТЦ Сфера»	2017
Яковлева Н.Н.	Решение коррекционных задач в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Использование образовательного пространства мини-музея «Русская изба»	Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС»	2014
Приходько О.Г.	Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста.	Издательство «Каро»	2016
Кучмезова Н.В., Лигостаева И.А.	Формирование элементарных навыков звукопроизношения у ребенка с ОВЗ	Издательство «ТЦ Сфера»	2015
Кучмезова Н.В., Лигостаева И.А.	По ступенькам к звукам Формирование звукопроизношения у ребенка с ОВЗ	Издательство «ТЦ Сфера»	2015
Касицина М.А.	Рисующий гномик. Формирование графических навыков и умений у детей младшего дошкольного возраста с ЗПР	ГНОМ	2016
Засыпкина А. Н., Овсиенко О.Ф.	Парциальная образовательная программа для работы с детьми 3-4 лет с ЗПР	УЧИТЕЛЬ	
Танцюра С.Ю., Кононова С.И.	Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ	Издательство «ТЦ Сфера»	2017
Янворская О.Н.	Занимательные задания логопеда для дошкольников	Изд-во «КАРО»	2015
Якубович М.А.	Коррекция двигательных и речевых нарушений у детей с ТНР методами физического воспитания	Издательский центр «ВЛАДОС»	2016
Емцева Т.А.	Психолого-медико-педагогическая работа в детском саду. Планирование, рекомендации, диагностические материалы	Изд-во «УЧИТЕЛЬ»	2010

Баскакина И.В., Лынская М.И.	Свистелочка. Логопедические игры.	АЙРИС - ПРЕСС	2014
Бардышева Т. Ю., Моносова Е.Н.	Комплект наглядных пособий Обучение связной речи детей 5-6 лет	Москва «Изд-во СКРИПТОРИЙ 2003»	2018
Белых В.А.	Домашние задания с логопедом	ООО «ФЕНИКС»	2017
Громова О.Е., Соломатина Г.Н.	Диагностика и развитие речи детей 2-4 лет. Наглядный материал	«СФЕРА»	2017
Бывшева А	Грамматика в картинках. Многозначные слова. Для занятий с детьми 3-7лет	МОЗАИКА- СИНТЕЗ	2016
Бывшева А	Грамматика в картинках. Словообразование. Для занятий с детьми 3-7лет	МОЗАИКА- СИНТЕЗ	2016
Бывшева А	Грамматика в картинках. Один -много. Для занятий с детьми 3-7лет	МОЗАИКА- СИНТЕЗ	2016
Бывшева А	Грамматика в картинках. Антонимы прилагательные. Для занятий с детьми 3-7лет	МОЗАИКА- СИНТЕЗ	2016
Бывшева А	Грамматика в картинках. Антонимы глаголы. Для занятий с детьми 3-7лет	МОЗАИКА- СИНТЕЗ	2016
Бывшева А	Грамматика в картинках. Множественное число. Для занятий с детьми 3-7лет	МОЗАИКА- СИНТЕЗ	2016
Бывшева А	Грамматика в картинках. Ударение. Для занятий с детьми 3-7лет	МОЗАИКА- СИНТЕЗ	2016
Коноваленко В.В, Коноваленко С.В.	Автоматизация сонорных звуков Р, Рь у детей. Дидактич материал для логопедов. Альбом 4	ООО «ИЗАТЕЛЬСТВО ГНОМ»	2018
Коноваленко В.В, Коноваленко С.В.	Автоматизация сонорных звуков Л, Ль у детей. Дидактич материал для логопедов. Альбом 3	ООО «ИЗАТЕЛЬСТВО ГНОМ»	2019
Бухарина К.Е.	Картотека заданий для автоматизации правильного произношения и дифференциации простых звуков русского языка п-пъ, б-бъ, ф-фъ, в-въ, м-мъ, н-нъ,	ООО «Издательство «ДЕТСТВО- ПРЕСС»	2016
Коноваленко В.В, Коноваленко С.В.	Автоматизация свистящих звуков С,Съ,З,Зь,Ц у детей. Дид материал для логопедов. Альбом 1	ООО «ИЗАТЕЛЬСТВО ГНОМ»	2018
Коноваленко В.В, Коноваленко С.В.	Автоматизация шипящих звуков Ш, Ж, Ч, Щ у детей. Дид материал для логопедов. Альбом 2	ООО «ИЗАТЕЛЬСТВО ГНОМ»	2018
Тырышкина О.В.	Игровые логопедические занятия по мотивам сказок. 5-7 лет	Издательств «Учитель»	2018
Перегудова Т. С., Балакирева Е.В.	Автоматизация в картинках. Звуки Л, Ль, Р, Рь. Практический тренажёр. Выпуск 2	«Издательство «ДЕТСТВО- ПРЕСС»	2018
Куликовская Т.А.	Упражнения, игры, тексты для автоматизации звуков. Шипящие звуки и звук Ч. 5-7лет	Изд-во «Детство- Пресс»	2020

Куликовская Т.А.	Упражнения, игры, тексты для автоматизации звуков. Сонорные звуки. 5-7 лет	Изд-во «Детство-Пресс»	2020
Куликовская Т.А.	Упражнения, игры, тексты для автоматизации звуков. Свистящие звуки. 4-7 лет	Изд-во «Детство-Пресс»	2019
Смирнова И.А.	Диагностика нарушений развития речи	«Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС»	2019
Краснова И.Н.	Практические занятия по автоматизации звука Ж	ВЛАДОС	2019
Краснова И.Н.	Практические занятия по автоматизации звука З	ВЛАДОС	2019
Теремкова Н.Э.	Практический тренажёр по развитию речи, внимания, памяти, мышления, восприятия. Выпуск 1. Рабочая тетрадь	«Издательство «Стрекоза»	2019
Теремкова Н.Э.	Практический тренажёр по развитию речи, внимания, памяти, мышления, восприятия. Выпуск 2. Рабочая тетрадь	«Издательство «Стрекоза»	2019
Теремкова Н.Э.	Практический тренажёр по развитию речи, внимания, памяти, мышления, восприятия. Выпуск 3. Рабочая тетрадь	«Издательство «Стрекоза»	2019
Теремкова Н.Э.	Практический тренажёр по развитию речи, внимания, памяти, мышления, восприятия. Выпуск 4. Рабочая тетрадь	«Издательство «Стрекоза»	2019
Теремкова Н.Э.	Дружу со звуками, говорю правильно! С,Сь,З,Зь,Ц. Комплект логопедических игровых карточек для автоматизации звуков в сочетаниях слов	ООО «Бином. Лаборатория знаний»	2018
Теремкова Н.Э.	Дружу со звуками, говорю правильно! Ш,Ж,Щ,Ч. Комплект логопедических игровых карточек для автоматизации звуков в сочетаниях слов	ООО «Бином. Лаборатория знаний»	2020
Теремкова Н.Э.	Дружу со звуками, говорю правильно! Л,Ль,Р,Рь. Комплект логопедических игровых карточек для автоматизации звуков в сочетаниях слов	ООО «Бином. Лаборатория знаний»	2020
Теремкова Н.Э.	Различаю звуки, говорю правильно Р-Л, Р, Рь-Л,Ль,Ль-Й. Комплект логопедических игровых карточек для дифференциации звуков в сочетаниях слов	ООО «Бином. Лаборатория знаний»	2019
Теремкова Н.Э.	Различаю звуки, говорю правильно Ж-З, Ж-Ш, Ч-ТЬ, Ч-Щ, Ч-Ш, Щ-Сь. Комплект логопедических игровых карточек для дифференциации звуков в сочетаниях слов	ООО «Бином. Лаборатория знаний»	2019
Теремкова Н.Э.	Различаю звуки, говорю правильно С-Ш, С-З, С-Ц. Комплект логопедических игровых карточек для дифференциации звуков в сочетаниях слов	ООО «Бином. Лаборатория знаний»	2019
Теремкова Н.Э.	Посвистим и пожужжим, порычим и позвоним! Л, ЛЬ, Р, РЬ Альбом для индивидуальной работы	ООО «Бином. Лаборатория знаний»	2019
Теремкова Н.Э.	Посвистим и пожужжим, порычим и	ООО «Бином.	2019

	позвеним! С,Сь, З,Зь, Ц Альбом для индивидуальной работы	Лаборатория знаний	
Теремкова Н.Э.	Посвистим и пожулим, порычим и позвеним! Ш,Ж,Щ,Ч Альбом для индивидуальной работы	ООО «Бином» Лаборатория знаний	2020

### 3.1.4. Описание психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка с ТНР и кадровых условий

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, направленных на преодоление обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развитие ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями:

1. Научная обоснованность и гибкость методических и организационных решений задач комплексного сопровождения обучающихся с аутизмом в дошкольном возрасте.

2. Интегративная направленность комплексного сопровождения.

3. Этапный, дифференцированный, лично ориентированный и преемственный характер комплексного сопровождения.

4. Организация развивающей образовательной среды, способствующей реализации особых образовательных потребностей обучающихся с аутизмом и - в соответствии с положениями Стандарта - социально-коммуникативному, речевому, познавательному, художественно-эстетическому и физическому развитию с учётом особенностей развития при РАС.

5. Сбалансированность усилий, направленных на коррекцию аутистических расстройств у ребёнка с аутизмом, и организацию среды, адекватной особенностям его развития;

6. Ориентированность коррекционно-педагогической оценки на относительные показатели детской успешности, то есть положительную динамику коррекционной работы и общего развития.

7. Активное участие семьи как необходимое условие коррекции аутистических расстройств и по возможности успешного развития ребёнка с РАС;

8. Высокая и постоянно повышаемая профессиональная компетентность психолого-педагогических сотрудников в вопросах коррекции РАС в соответствии с требованиями их функционала - через занятия на курсах повышения квалификации, участия в обучающих семинарах, конференциях.

Реализация Программы обеспечивается педагогическими, руководящими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку, соответствующую:

-квалификационным требованиям, установленным в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей

работников образования», утвержденном приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 г. № 761н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 06.10.2010 г., регистрационный № 18638) с изменениями, внесенными приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 31.05.2011 г. № 448н (зарегистрирован Министерством юстиции РФ 01.07.2011 г., регистрационный № 21240), в профессиональных стандартах

Необходимым условием является непрерывное сопровождение Программы педагогическими и учебно-вспомогательными работниками в течение всего времени ее реализации в группе компенсирующей направленности детей разновозрастной группы с РАС.

### **3.1.3. Особенности организации предметно-пространственной развивающей образовательной среды**

В соответствии со Стандартом, ППРОС Организации должна обеспечивать и гарантировать:

охрану и укрепление физического и психического здоровья и эмоционального благополучия обучающихся с ОВЗ, проявление уважения к их человеческому достоинству, чувствам и потребностям, формирование и поддержку положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях, в том числе при взаимодействии обучающихся друг с другом и в коллективной работе;

максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, группы и прилегающих территорий, приспособленных для реализации образовательной программы, а также материалов, оборудования и инвентаря для развития обучающихся дошкольного возраста с ОВЗ в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития;

построение вариативного развивающего образования, ориентированного на возможность свободного выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения как с детьми разного возраста, так и с педагогическими работниками, а также свободу в выражении своих чувств и мыслей;

создание условий для ежедневной трудовой деятельности и мотивации непрерывного самосовершенствования и профессионального развития педагогических работников, а также содействие в определении собственных целей, личных и профессиональных потребностей и мотивов;

открытость дошкольного образования и вовлечение родителей (законных представителей) непосредственно в образовательную деятельность, осуществление их поддержки в деле образования и воспитания обучающихся, охране и укреплении их здоровья, а также поддержки образовательных инициатив внутри семьи;

построение образовательной деятельности на основе взаимодействия педагогических работников с детьми, ориентированного на уважение достоинства и личности, интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития и соответствующие возрастные и индивидуальные особенности (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития обучающихся).

ППРОС должна быть:

содержательно-насыщенной и динамичной - включать средства обучения (в том числе технические и информационные), материалы (в том числе расходные), инвентарь, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование, которые позволяют обеспечить игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность, экспериментирование с материалами, доступными детям; двигательную активность, в том числе развитие общей и тонкой моторики обучающихся с ОВЗ, участие в подвижных играх и соревнованиях; эмоциональное благополучие обучающихся во взаимодействии с предметно-пространственным окружением; игрушки должны обладать динамичными свойствами - подвижность частей, возможность собрать, разобрать, возможность комбинирования деталей; возможность самовыражения обучающихся;

трансформируемой - обеспечивать возможность изменений ППРОС в зависимости от образовательной ситуации, в том числе меняющихся интересов, мотивов и возможностей обучающихся;

полифункциональной - обеспечивать возможность разнообразного использования составляющих ППРОС (например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм, в том числе природных материалов) в разных видах детской активности;

доступной - обеспечивать свободный доступ обучающихся, в том числе обучающихся с ОВЗ, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. Все игровые материалы должны подбираться с учетом уровня развития его познавательных психических процессов, стимулировать познавательную и речевую деятельность обучающегося с ОВЗ, создавать необходимые условия для его самостоятельной, в том числе, речевой активности;

безопасной - все элементы ППРОС должны соответствовать требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. При проектировании ППРОС необходимо учитывать целостность образовательного процесса в Организации, в заданных Стандартом образовательных областях: социально-коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической и физической;

эстетичной - все элементы ППРОС должны быть привлекательны, так, игрушки не должны содержать ошибок в конструкции, способствовать формированию основ эстетического вкуса ребенка; приобщать его к миру искусства

## Центр речевого развития в кабинете учителя - логопеда

- Зеркало.
- Стульчики, столы для занятий.
- Шпатели, ватные палочки.
- Дыхательные тренажеры, игрушки, пособия для развития дыхания (свистки, свистульки, дудочки, воздушные шары и другие надувные игрушки, «Мыльные пузыри», перышки, сухие листочки и лепестки цветов и т. п.) Картотека игр по развитию воздушной струи.
  - Картотека материалов для автоматизации и дифференциации свистящих, шипящих звуков, аффрикат, сонорных и йотированных звуков (слоги, слова, словосочетания, предложения, потешки, чистоговорки, скороговорки, тексты, словесные игры).
    - Альбом для логопеда по развитию связной речи.
    - Сюжетные картинки, серии сюжетных картинок.
    - «Алгоритмы» описания игрушки, фрукта, овоща, животного.
    - Лото, домино и другие настольно-печатные игры по изучаемым темам.
    - Небольшие игрушки и муляжи по изучаемым темам, разнообразный счетный материал.
    - Тетради для автоматизации разных звуков.
    - Предметные и сюжетные картинки для автоматизации и дифференциации свистящих и шипящих звуков, аффрикат, сонорных и йотированных звуков в словах, предложениях, текстах.
    - Картотека словесных игр.
    - Настольно-печатные дидактические игры для формирования и совершенствования грамматического строя речи.
      - Раздаточный материал и материал для фронтальной работы по формированию навыков звукового и слогового анализа и синтеза (схемы для определения места звука в слове, пластиковые круги, квадраты разных цветов).
      - Настольно-печатные дидактические игры для развития навыков звукового и слогового анализа и синтеза («Подбери схему», «Помоги Незнайке», «Волшебные дорожки» и т. п.).
      - Раздаточный материал и материал для фронтальной работы для анализа и синтеза предложений.
      - Разрезной и магнитный алфавит.
      - Слоговые таблицы.

- Наборы игрушек для инсценировки сказок.
- Настольно-печатные игры для совершенствования навыков языкового анализа и синтеза.
  - Альбомы и тетради с предметными и сюжетными картинками для индивидуальной и фронтальной работы с детьми.
  - Тематические папки: игрушки, семья, мебель, посуда, одежда, овощи, фрукты, ягоды, грибы, растения, животные, насекомые, птицы, морские обитатели, рыбы, времена года, профессии, инструменты, электроприборы, техника, спорт, космос, школьные принадлежности.
  - Дидактические игры по развитию лексико-грамматических представлений, звукопроизношения, фонематического восприятия.
  - Различные настольные игры для развития мелкой моторики пальцев рук, трафареты; твердые и мягкие конструкторы, шнуровки.

Центр моторного и конструктивного развития.

Плоскостные изображения предметов и объектов для обводки по лексическим темам, трафареты.

Паззлы по изучаемым темам (8—12 частей).

Кубики с картинками по изучаемым темам (8—12 частей).

Массажные мячики.

Мяч среднего размера.

Игрушки-шнуровки, игрушки-застежки.

Мозаика и схемы выкладывания узоров из нее.

Средние и мелкие конструкторы.

Камешки Марблс.

Крупы: манка, фасоль, нут, макароны цветные.

### 3.1.4. Кадровые условия реализации программы

Реализация Программы осуществляется педагогическим составом: воспитатель (включая старшего), учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, тьютор, педагог дополнительного образования, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре.

Взаимодействие педагогических работников

Образовательные области	Содержание коррекционно-развивающей работы	Специалисты, осуществляющие коррекционную и развивающую работу	Виды деятельности по осуществлению коррекции и развития
Социально-коммуникативное	Элементарные навыки культуры и	Воспитатель Учитель-логопед	Повседневная деятельность, игра,

развитие	поведения. Навыки невербальной и вербальной коммуникации. Общение	Педагог-психолог учитель-дефектолог тьютор	специально организованные занятия, повседневное общение.
Познавательное развитие	Знакомство с окружающим миром. Сенсорное развитие всех видов восприятия. Создание целостного образа окружающего мира	Воспитатель Учитель-логопед Педагог-психолог учитель-дефектолог тьютор	Повседневная деятельность, специально организованная деятельность, игры.
Речевое развитие	Речевое развитие, вербальная коммуникация	Воспитатель Учитель-логопед Педагог-психолог учитель-дефектолог тьютор	Специально организованные занятия, повседневное общение, игры.
Художественно эстетическое развитие	Формирование интереса к творческим видам деятельности. Обучение способам действий в различных видах	Музыкальный руководитель Воспитатель	Специально организованные занятия. Организованная педагогом деятельность в режимных моментах.
Физическое развитие	Создание условий, побуждающих к двигательной активности. Развитие основных двигательных навыков.	Инструктор по физ.культуре, воспитатель, учитель – логопед учитель-дефектолог тьютор	Игры, специально организованные занятия, организованная педагогом деятельность в режимных моментах

### **3.1.5 Режим и распорядок дня в группах компенсирующей направленности для детей с ТНР, учебный план, календарный учебный график**

#### **Режим дня разновозрастной группы компенсирующей направленности с РАС**

Режимные моменты дети РАС	3-4 года	4-5 лет	6-7 лет
Утренний прием детей, игры, самостоятельная деятельность, утренняя гимнастика (не менее 10 минут)	7.00-8.30	7.00-8.30	7.00-8.30
Завтрак	8.30-9.00	8.30-9.00	8.30-9.00
Игры, подготовка к занятиям	9.00-9.10	9.00-9.10	9.00 - 9.10

Занятия (включая гимнастику в процессе занятия -2 минуты, перерывы между занятиями, не менее 10 минут)	9.15-9.40	9.15-9.40	9.15-9.40
Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	10.00-12.00	10.05-12.00	10.50-12.00
Второй завтрак <sup>17</sup>	10.30-11.00	10.30-11.00	10.30-11.00
Обед	12.00-13.00	12.00-13.00	12.00-13.00
Подготовка ко сну, сон, постепенный подъем детей, закаливающие процедуры	13.00-15.30	13.00-15.30	13.00-15.30
Самостоятельная/ игровая деятельность, досуги, индивидуальная работа, дополнительное образование	15.30-16.00	15.30-16.05	15.30-16.15
Занятия (при необходимости)	-	-	-
Ужин, совмещенный с полдником	16.00 - 16.25	16.05 - 16.35	16.15.- 16.40
Подготовка к прогулке, прогулка, самостоятельная деятельность детей, возвращение с прогулки	16.25 - 18.00	16.35 – 18.00	16.40 – 18.30.
Возвращение с прогулки, игры \ беседы, самостоятельная деятельность, уход домой	18.00 – 19.00	18.00 – 19.00	18.30 - 19.00

### **Расписание занятий детей разновозрастной группы компенсирующей направленности с РАС**

<b>Р.В.Г(РАС)</b>	9.15 -9.40				9.15 -9.40
	Формирование представлений о себе и окруж. мире (Д)	9.15 -9.40	9.40 – 10.05	Развитие речи) (Л)	Конструктивные игры/ игры на сенсорное развитие (В)
	10.10 – 10.50	Развитие мышления, ФЭМП (Д)	Развитие речи) (Л)	9.15 – 9.40	10.40 -11.05
	Музыка	15.20 –	10.20 -	ККРЗ (социально коммуникативное развитие) (В)	ФИЗО (улица)
	15.40 -16.05	15.45	10.45	9.50-10.15	15.40 -16.05
	Лепка/аппликация (В)	ФИЗО	Музыка	Рисование (В)	Социальное общение (Азбука общения)(П)

## Циклограмма работы учителя-логопеда. Распределение рабочего времени учителя - логопеда по видам деятельности

День недели, часы работы	Разновозр группа с РАС		Работа с родит	Работа с документ	Метод работа с педагогами
	Фронтальн занятия	Индивид. занятия			
<b>Понедельник</b>		8.00-8.30 10.40-12.10	7.30-8.00	13.00-13.30	13.30-14.00
<b>Вторник</b>		10.10-11.40		13.00-13.30	13.30-14.00
<b>Среда</b>	9.40-10.05	8.00-9.00	7.30-8.00	13.00-13.30	13.30-14.00
<b>Четверг</b>		10.10-12.00	7.30-8.00	13.00-13.30	13.30-14.00
<b>Пятница</b>		10.10-11.00	7.30-8.00	13.00-13.30	13.30-14.00

### План работы учителя - логопеда на 2024-2025 учебный год

Содержание работы	Срок Исполнения
<b>Организационная работа. Коррекционно-развивающая учебно-воспитательная работа</b>	
1. Составление графика работы и утверждение заведующей	Сентябрь
2. Первичное обследование устной речи детей.	Сентябрь
3. Углубленное обследование детей, зачисленных на занятия.	Сентябрь, в течение года.
4. Проведение занятий с детьми, имеющими нарушения в развитии устной речи.	В течение года
<b>Методическая работа</b>	
1. Участие в работе методических объединений учителей-логопедов.	В течение года
2. Участие в проведении научно практических семинаров, конференций по коррекционной педагогике.	В течение года
3. Посещение открытых логопедических занятий учителей-	В течение года

логопедов, воспитателей.	
4.Оказание консультативно методической помощи воспитателям дошкольного учреждения, родителям детей в вопросах коррекционно-развивающего обучения	В течение года
5.Разработка методических рекомендаций, учебно-дидактических пособий по предупреждению и устранению нарушений устной и письменной речи у детей.	В течение года
<b>Документация</b>	
1.Заполнение журнала обследования по результатам первичного обследования устной речи детей.	Сентябрь, май.
2.Оформление индивидуальной речевой карты обследования на каждого ребёнка, зачисленного на занятия.	Сентябрь
3.Составление перспективного группового (индивидуального) планирования коррекционно-развивающей учебно-воспитательной работы с детьми	Сентябрь
4.Составление тематического планирования занятий, проводимых с детьми.	Сентябрь
5.Составление расписания с учетом различных форм организации занятий (подгрупповое, индивидуальное).	Сентябрь
6. Оформление журнала логопедических занятий.	В течение года
7. Ведение тетрадей (индивидуальных, взаимодействия с воспитателями)	В течение года
8. Оформление паспорта кабинета.	Сентябрь
<b>Самообразование и повышение квалификации</b>	
1.Изучение методической литературы по коррекционной педагогике и специальной психологии.	В течение года
2.Анализ научной и практической литературы для составления (или разработки) коррекционно-развивающих рабочих (или авторских) программ (указание темы)	В течение года
4.Прохождение курсов повышения квалификации	В течение года
<b>Просветительская работа</b>	
1. Проведение обследования речи детей в присутствии родителей; консультация воспитателей группы по результатам логопедического обследования детей с целью выработки единой направленности в коррекционной работе и учебно-воспитательной работе.	По графику
2. Выступление с сообщениями на родительских собраниях.	По графику
<b>Оборудование кабинета</b>	
1.Оформление стендов информационного блока для детей, зачисленных на занятия, родителей, воспитателей.	В течение года
2.Техническое переоснащение кабинета.	В течение года
3.Систематизация дидактических пособий, наглядного материала.	В течение года

## Комплексно-тематическое планирование образовательной деятельности

Месяц	Дни недели	Тема
Сентябрь	2.09-13.09	Детский сад. Моя группа. (Диагностика)
	16.09-27.09	Осень
Октябрь	30.09-11.10	Я человек. Моё тело.
	14.10-25.10	Моя семья
Ноябрь	28.10-8.11	Одежда.Обувь
	11.11-22.11	Посуда
Декабрь	25.11-06.12	Зимушка-зима.
	09.12-20.12	Мебель
	23.12-31.12	Встреча Нового года
Январь	13.01-24.01	Игрушки
Февраль	27.01-07.02	Быть здоровыми хотим! Продукты питания.
	10.02-21.02	Транспорт
Март	25.02-07.03	Маму я свою люблю
	11.03-21.03	Веснапришла (Сезонныеизменения).
Апрель	24.03 -04.04	Дикие животные
	07.04 -18.04	Домашние животные
Май	21.04 – 08.05	Игры-забавы с песком
	12.05 -23.05	Подводный мир.Аквариум (Диагностика)

### 3.2 Часть, формируемая участниками образовательных отношений

#### Методическая литература

Хаустов А.В.	Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра.	ЦПМССДиП	2010
Хаустов А.В., Хаустова И.М.	Практические рекомендации по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра	Практика управления ДОУ. – 2013 – №1.	2013
Зарубина Ю. Г., Константинова И.С., Бондарь Т.А., Попова М.Г.	Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ	Теревинф	2018
Исханова С.В.	Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. ФГОС	Детство-пресс	2024
Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.	Аутичный ребенок. Пути помощи.	Теревинф	2017
Нуриева Л.Г.	Развитие речи у аутичных детей. Методическое пособие + наглядные материалы	Теревинф	2024
Янушко Е.	Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия.	Теревинф	2024
Танцюра С.Ю., Кайдан И.Н.	Формирование речи у детей с аутизмом: рекомендации для родителей и специалистов	Сфера	2024
Лынская М.И.	Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий	Парадигма	2012

## **VI. Дополнительный раздел**

### **4.1. Возрастные категории детей, на которые ориентирована Программа**

Программа коррекционно - развивающей работы с детьми 3-4 лет, 4-5 лет, 6-7 (8) лет с ОВЗ (с расстройством аутистического спектра). Группу посещает 5 детей: 3-4 лет 2 ребёнка РАС с ЗПР, 4-5 лет 2 ребёнка РАС с ЗПР, 6-7 (8) лет 1 ребёнок РАС с УО. У всех детей системное недоразвитие речи тяжёлой степени.

### **4.2. Используемая программа**

Программа составлена в соответствии с АОП ДО для обучающихся с РАС МКДОУ Обуховский детский сад №2.

### **4.3. Характеристика взаимодействия педагогического коллектива с семьями детей**

Семья должна принимать активное участие в развитии ребенка, чтобы обеспечить непрерывность коррекционно-восстановительного процесса. Родители (законные представители) отрабатывают и закрепляют навыки и умения у обучающихся, сформированные специалистами, по возможности помогать изготавливать пособия для работы в ДОУ и дома. Домашние задания, предлагаемые учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем для выполнения, должны быть четко разъяснены. Это обеспечит необходимую эффективность коррекционной работы, ускорит процесс восстановления нарушенных функций у обучающихся.

5. Роль педагогических работников во взаимодействии с детьми с РАС отличается от таковой при типичном развитии, что обусловлено, прежде всего, качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия при аутизме. Родители (законные представители) и специалисты должны знать основные особенности обучающихся с аутизмом, их развития, поведения, деятельности, обучения.

6. Информация, поступающая от педагогических работников, воспринимается по-разному в зависимости от ее модальности, и наиболее доступной для ребенка с аутизмом является визуальная информация, что делает необходимым визуализировать инструкции, учебный и игровой материал, обеспечивать визуальную поддержку выполнения игровых, учебных, бытовых действий ребенка. Использование устной речи во взаимодействии с ребенком требует ясного представления о его уровне понимания речи, поскольку речь

педагогического работника должна быть доступна ребенку для понимания, не слишком сложной.

7. Важной чертой является необходимость структурировать время и пространство, в которых находится ребенок, подбирать для этого адекватные решения и вносить необходимые изменения в соответствии с динамикой развития ребенка.

8. Ребенок с РАС не всегда может сообщить о своих потребностях, иногда использует для этого неадекватные, на наш взгляд, средства, например, проблемное поведение. В таких случаях педагогический работник ни в коем случае не должен:

- демонстрировать выраженную негативную эмоциональную реакцию (гнев, крик) на поведение ребенка;
- допускать, чтобы ребенок получил желаемое, используя неадекватные способы (в таком случае мы будем подкреплять его проблемное поведение).

9. Поскольку обучающиеся с аутизмом не могут в достаточной степени воспринимать сигналы о намерениях, возможных поступках и действиях других людей, нужно стараться сделать окружающее предсказуемым, что относительно доступно в отношении педагогических работников, но в значительно меньшей степени - в отношении обучающихся. В связи с этим нужно, помимо организации окружающего, учить ребенка понимать происходящее, понимать, оценивать и правильно реагировать на действия и поступки других людей, а также постепенно и подготовлено расширять контакты, доступное социальное пространство. Очень важно продумывать наперед не только свои действия, но и возможные реакции ребенка, для чего нужно хорошо знать, что его привлекает и что вызывает негативные реакции, что является объектом особого, сверхценного интереса, какие формы стереотипий наиболее характерны и с помощью чего ребенка можно отвлечь и переключить на другие занятия.

10. Очень важно и в ДООУ, и в семье создавать и поддерживать ровную и доброжелательную атмосферу, формировать у ребенка с РАС уверенность в себе и своих силах, поддерживать и развивать коммуникативные интенции, воспитывать доброжелательность и доверие по отношению к педагогическим работникам и обучающимся.

11. Большое значение роли родителей (законных представителей) и всей семьи в развитии ребенка общеизвестно и не нуждается в пояснениях и доказательствах. Это относится как к детям с типичным развитием, так и к детям с любым вариантом дизонтогенеза, включая аутизм. Необходимость сотрудничества семьи и специалистов подчеркивается в рамках, практически, всех основных подходов к коррекции РАС (кроме психоаналитического).

12. Цель взаимодействия педагогического коллектива ДООУ, которую посещает ребенок с аутизмом, и семьи, в которой он

воспитывается: добиться максимально доступного прогресса в развитии ребенка, создать предпосылки для его независимой и свободной жизни, возможно более высокого уровня социальной адаптации. В этом треугольнике "ребенок - семья - организация":

- Приоритет принадлежит интересам ребенка с аутизмом;
- основные решения, касающиеся комплексного сопровождения, принимают родители (законные представители);
- организация обеспечивает разработку и реализацию АОП ДО, релевантной особенностям ребенка.

13. Главная задача во взаимодействии организации и семьи - добиться конструктивного взаимодействия в достижении указанной цели, для чего необходимо придерживаться отношений взаимного доверия и открытости, что проявляется, в частности, в обязательном ознакомлении родителей (законных представителей) с программами работы с ребенком, условиями работы в ДООУ, ходом занятий.

14. Важно повышать уровень компетентности родителей (законных представителей) в вопросах диагностики РАС и их коррекции, но учитывать при этом, что информации по проблеме очень много, качество ее разное, очень многие родители (законные представители) в результате нуждаются, прежде всего, в том, чтобы разобраться в достоверности почерпнутых в литературе или в интернете сведений, чтобы понять, что подходит или не подходит их ребенку и почему. Следует подчеркивать индивидуализированный характер сопровождения, разъяснить невозможность "чудесного исцеления", необходимость постоянной и длительной работы и, одновременно, подчеркивать каждый новый успех, каждое достижение ребенка.

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

16. Специалисты также должны представлять проблемы семьи, в которой есть ребенок с аутизмом. Установление ребенку диагноза "аутизм" является для родителей (законных представителей), фактически, пролонгированной психотравмой, в ходе которой возникает спектр реакций от неприятия и самообвинения до апатии и полного смирения, что сказывается на отношении к аутизму у ребенка, к специалистам, к своей роли в сложившейся ситуации, к самому ребенку, его будущему. Последовательность этих проявлений и их конкретный спектр, степень выраженности индивидуально окрашены, но, так или иначе, специалист, работающий с ребенком, должен учитывать конкретные обстоятельства каждой семьи.