

МУНИЦИПАЛЬНОЕ КАЗЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ЧУЛЫМСКОГО РАЙОНА ДЕТСКИЙ САД - ЯСЛИ «СВЕТЛЯЧОК»

Принято на педагогическом совете
протокол № 1 от 31.08.2026г.

Утверждаю:
директор МКДОУ детский сад - ясли
«Светлячок»
И.Е. Кислякова
приказ № 48/26 от 31.08.2026г.



**Рабочая программа коррекционно-развивающей работы
учителя – логопеда с детьми дошкольного возраста
с расстройствами аутистического спектра
(2026-2027 учебный год)**

Составитель:
Обухова Наталья Викторовна,
учитель-логопед

I. Целевой раздел.	
1.1. Пояснительная записка	3
1.2. Цели и задачи Программы	5
1.3. Принципы и подходы к формированию Программы	5
1.4. Характеристики, значимые для разработки и реализации Программы	8
1.5. Планируемые результаты реализации детьми Программы	16
1.6. Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов	20
II. Содержательный раздел.	
2.1. Описание образовательной деятельности по образовательной области «Речевое развитие» обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка:	21
2.1.1. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС	21
2.1.2. Основной этап дошкольного образования обучающихся с РАС	22
2.1.3. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС	23
2.2. Вариативные формы, способы, методы и средства по реализации программы	27
2.3. Направления работы учителя-логопеда в МКДОУ	27
2.4. Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми с РАС	30
2.5. Особенности взаимодействия учителя-логопеда с педагогами и родителями (законными представителями) воспитанников	34
III. Организационный раздел	
3.1. Психолого-педагогические условия реализации Программы	36
3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды	38
3.3. Материально-техническое обеспечение Программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания	40
3.4. Особенности организации коррекционно-развивающей деятельности на логопункте ДОУ	42

I. Целевой раздел.

1.1. Пояснительная записка

Рабочая программа коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда является нормативно-управленческим документом, разработанным учителем-логопедом, предназначена для работы с детьми дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС).

Программа создана на основе:

- АОП ДО для детей с расстройством аутистического спектра муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения детского сада-ясли «Светлячок».
- «Программ дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи» Под редакцией Г.В. Чиркиной, 2009
- Программы воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. (Баряевой Л. Б., Гаврилушкиной О. П.)
- Коррекционно - развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. (Екжановой Е.А., Стребелевой Е.А.)
- Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет. (Н.В.Нищева)
- Формирование навыков речевой коммуникации у детей с РАС (Хаустов А.В.)

Программа направлена на создание психолого-педагогических условий для преодоления обусловленных аутизмом нарушений, сопутствующих расстройств и развития ребёнка в соответствии с его индивидуальными особенностями и возможностями.

Рабочая программа определяет содержание образовательной деятельности на начальном, основном и пропедевтическом этапах дошкольного образования с учетом особенностей детей с РАС, посещающих ДОУ.

Рабочая программа коррекционно-образовательной деятельности учителя-логопеда включает в себя:

- ~ формирование базовых навыков коммуникации,
- ~ формирование стереотипа учебного поведения
- ~ реализацию задач образовательной области «Речевое развитие» (формирование понимания речи, формирование собственно экспрессивной речи, развитие графо-моторных навыков),
- ~ формирование академических навыков (подготовка детей с РАС к обучению чтению, подготовка детей с РАС к обучению письму).

1.2 Цели и задачи Программы

Цель Программы - формирование коммуникативных и речевых навыков с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации, умения пользоваться ими в процессе общения и социального взаимодействия.

Программа представлена следующими разделами: развитие потребности в общении, развитие понимания речи и развитие экспрессивной речи.

Задачи Программы:

- создание благоприятных условий для всестороннего развития ребенка в условиях группы, его успешной адаптации и социализации в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями; охраны и укрепления физического и психического здоровья детей с РАС, в том числе их эмоционального благополучия;
- осуществление мониторинга развития ребенка с целью определения динамики его развития и эффективности реализации АОП ДО для детей с РАС МКОУ;
- формирование коммуникативных умений и сенсорного развития; стимулирование звуковой и речевой активности;
- обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи ребенка с РАС, повышение

психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) и педагогов ДОУ, непосредственно взаимодействующих с ребенком с РАС в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей данной категории.

1.3. Принципы и подходы к формированию Программы

В соответствии со ФГОС Программа 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 ДОУ) и обучающихся.
5. Содействие и сотрудничество обучающихся и педагогических работников, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений.
6. Сотрудничество ДОУ 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 характеристик 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);
- simultaneity 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 сукцессивно организованных 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, мутизм может быть связан одновременно с аутистическим искажением речевого развития, выраженной умственной отсталостью и сенсомоторной алалией, а интеллектуальная недостаточность может включать в себя как обусловленный аутизмом синдром "олиго-плюс", так и классическую органически обусловленную умственную отсталость. Без 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.

1.4. Значимые для разработки и реализации Программы характеристики

Особенности детей с расстройствами аутистического спектра

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

Основными диагностическими признаками РАС являются качественные нарушения социального взаимодействия, вербальной и невербальной коммуникации и ограниченные, стереотипные и повторяющиеся паттерны интересов, поведения и видов деятельности.

Эти особенности прямо связаны с социальной жизнью человека, их нарушение всегда затрудняет социальную адаптацию. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС.

Первазивный характер аутистических расстройств проявляется прежде всего в том, что знаки нарушения развития обнаруживаются во всех психических функциях, в развитии нервной системы, в некоторых особенностях соматического развития. Ведущим дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, при которой некоторые функции развиваются задержано, некоторые – патологически ускоренно, плюс к этому даже в тех, которые формально развиваются соответственно возрасту, как правило, отмечаются качественные изменения. Каждая из психических функций, в том числе и наиболее значимых для образовательного процесса, может проявляться, варьироваться в очень широких пределах. Например, уровень интеллектуального развития по данным IQ колеблется от уровня, соответствующего глубокой умственной отсталости (<20), до так называемого «уровня гениальности» (140-150); у одних детей с РАС речь отсутствует (мутизм), у других же формальные признаки речевого развития могут наступать раньше возрастной нормы; при этом в отдельных случаях возможны самые разные сочетания уровней интеллектуального и речевого развития, хотя, в целом, они достоверно коррелируют. Более характерными для аутизма являются диссоциации между отдельными функциями в составе одной сферы: высокий IQ может сочетаться с низким уровнем социального интеллекта, богатый словарный запас и грамматически правильная речь – с её некоммуникативностью и т.д.

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

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку взаимодействие с другими людьми (в том числе, с родителями, воспитателями, педагогами, психологами) строится несколько иначе. При аутизме сама коммуникация, потребность в ней искажена, а в тяжёлых случаях практически не проявляется.

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

Неравномерность развития проявляется в динамике усвоения материала, а именно:

- в больших индивидуальных различиях по признаку обучаемости;
- в неодинаковых темпах усвоения материала по различным образовательным областям у одного ребёнка;
- во временной неравномерности усвоения материала в ходе образовательного процесса: ребёнок может какое-то время как бы не усваивать материал или усваивать его очень медленно, но вслед за этим следует скачок; успешные периоды чередуются с периодами «застоя».

В той или иной степени такие черты свойственны всем детям, но при аутизме разброс этих

показателей, степень выраженности отклонений и их качественные характеристики выражены в существенно большей степени.

Ряд особенностей обучения и воспитания детей с РАС являются следствием (помимо отмеченных выше особенностей интеллектуального и речевого развития) нарушений тонических процессов, восприятия и сквозных психических функций (внимания, памяти, воображения, речи), эмоциональной и регуляторно-волевой сферы.

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

- на трудностях осуществления выбора как такового (ребёнок не может усилить один из возможных вариантов решения проблемы и отторгнуть другие варианты из-за того, что не срабатывает «закон силы», и выбор становится затруднённым или невозможным);
- на определении объёма дневной, недельной нагрузки (превышение предела возможностей ребёнка недопустимо, так как провоцирует развитие пресыщения, и далее негативизма и других форм проблемного поведения);
- на установлении структуры дневной нагрузки – продолжительности занятий, их временной и деятельностной структуры;
- на определении одного из двух принципиальных направлений сопровождения: на повышении возможностей взаимодействия с окружающим и наработке гибкости взаимодействия или на адаптации среды к особенностям ребёнка (возможен и смешанный вариант, который на практике является самым распространённым);
- среди проблем, связанных с особенностями *восприятия*, в дошкольном возрасте наиболее существенны фрагментарность и симультанность восприятия, а также трудности восприятия и усвоения сукцессивно организованных (то есть развивающихся во времени) процессов.

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

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

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

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

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

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

Особенности развития *эмоциональной сферы* при аутизме в дошкольном возрасте очень важны, поскольку, с одной стороны, на дошкольный возраст приходится период активного становления эмоциональной системы (аффективный уровень нервно-психического развития по В.В. Ковалёву), и, с другой стороны, развитие происходит искажённо (закономерности подробно изучены В.В.

Лебединским, О.С. Никольской с соавторами). Особо следует отметить трудности усвоения аффективного смысла происходящего, что ограничивает и искажает формирование мотивации, а также трудности выделения и оценки признаков эмоциональной жизни других людей, что не позволяет адекватно оценивать причины их действий, поступков, поведения и, тем самым, существенно осложняет социальную адаптацию.

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

Для выявления тяжести расстройств аутистического спектра и определения степени необходимой поддержки (коррекции) используется классификация DSM-5.

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

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

Второй уровень – потребность в существенной поддержке, что проявляется:

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

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

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

В ходе коррекционной работы возможен переход на более высокий уровень и соответственно, снижение потребности в поддержке. Противоположная динамика - снижение функциональных возможностей (и увеличение потребности в поддержке), которое может быть связано с различными причинами (в том числе и эндогенными) - в дошкольном возрасте отмечается реже.

Особые образовательные потребности детей с РАС

Развитие связей аутичного ребёнка с близким человеком и социумом в целом нарушено и осуществляется не так в норме, и не так, как у других детей с ОВЗ.

Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большой степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может иметь фрагментарные представления об окружающем, не выделять и не осмысливать простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять

компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п. Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни.

Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. *Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют базовую задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме.*

Особые образовательные потребности детей с аутизмом, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды:

- необходимо оказание своевременной ранней помощи детям с РАС;
- необходима специальная поддержка детей (индивидуальная и при работе в классе) в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;
- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребенка в ДО; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребенка, освоения им порядка жизнедеятельности в ДО, правил поведения в ДО, навыков социально- бытовой адаптации и коммуникации;
- ребенок с РАС должен быть обеспечен дополнительными индивидуальными занятиями с педагогом по отработке форм адекватного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с педагогом, адекватно воспринимать похвалу и замечания;
- периодические индивидуальные педагогические занятия (циклы занятий) необходимы ребенку с РАС даже при сформированном адекватном поведении для контроля за освоением им нового учебного материала и, при необходимости, для оказания индивидуальной коррекционной помощи в освоении Программы;
- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры всего пребывания ребенка в ДО, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;
- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на занятии: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной вербальной и невербальной инструкции к фронтальной; в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес и в адрес сверстников;
- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;
- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;
- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного; оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;
- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;
- ребенок с РАС нуждается в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему включиться во взаимодействие с другими детьми;
- ребенок с РАС для получения дошкольного образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса педагога в отношении любого ребенка), упорядоченности и предсказуемости происходящего;
- необходима специальная установка педагога на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;
- педагог должен стараться транслировать эту установку другим детям, не подчеркивая особенности

ребенка с РАС, а, показывая его сильные стороны и вызывая к нему симпатию своим отношением, вовлекать детей в доступное взаимодействие;

- необходимо развитие внимания детей к проявлениям близких взрослых и сверстников и специальная помощь в понимании ситуаций, происходящих с другими людьми, их взаимоотношений;
- для социального развития ребёнка необходимо использовать существующие у него избирательные способности;
- процесс его обучения должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и сверстниками, семьи и ДО.

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 эхолалии; 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 внимания 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.

Многое, 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 растёт 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 обращённую 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 ребёнок не отвечает, а эхолалически 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 звуко сочетания 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 эхолалий, 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, завершавшийся 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 эхолалии – 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 эхолалии при аутизме, по-видимому, неоднозначна. Ее рассматривают и как затянувшийся естественный эхолалический 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 Н., 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 различный прогноз.

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.

1.5. Планируемые результаты Программы.

В соответствии со Стандартом 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.

Целевые ориентиры реализации Программы для обучающихся с РАС

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с третьим уровнем тяжести аутистических расстройств (третий уровень аутистических расстройств является наиболее тяжёлым и, как правило, сочетается с интеллектуальными нарушениями умеренной (тяжёлой, глубокой) степени и выраженными нарушениями речевого развития):

- 1) понимает обращенную речь на доступном уровне;
- 2) владеет элементарной речью (отдельные слова) и (или) обучен альтернативным формам общения;
- 3) владеет некоторыми конвенциональными формами общения (вербально и (или) невербально);
- 4) выражает желания социально приемлемым способом;
- 5) возможны элементарные формы взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогическим работником и другими детьми;
- 6) выделяет себя на уровне узнавания по фотографии;
- 7) выделяет родителей (законных представителей) и знакомых педагогических работников;
- 8) различает своих и чужих;
- 9) поведение контролируется в знакомой ситуации (на основе стереотипа поведения);
- 10) отработаны основы стереотипа учебного поведения;

- 11) участвует в групповых физкультурных занятиях и групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы) под руководством педагогических работников;
- 12) может сличать цвета, основные геометрические формы;
- 13) знает некоторые буквы;
- 14) владеет простейшими видами графической деятельности (закрашивание, обводка);
- 15) различает "большой - маленький", "один - много";
- 16) выполняет физические упражнения по показу (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута (под контролем педагогических работников);
- 18) умеет одеваться и раздеваться по расписанию (в доступной форме);
- 19) пользуется туалетом (с помощью);
- 20) владеет навыками приёма пищи.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой, иногда умеренной степени и нарушениями речевого развития):

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

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детьми с РАС с первым уровнем тяжести аутистических расстройств (первый уровень аутистических расстройств является сравнительно лёгким, часто сочетается с формальной сохранностью интеллекта и речи, хотя во многих случаях интеллектуальные и (или) речевые расстройства отмечаются):

- 1) владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- 2) иницирует общение (в связи с собственными нуждами);
- 3) может поддерживать диалог (часто - формально);
- 4) владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- 5) взаимодействует с педагогическим работником и другими детьми в обучающей ситуации (ограниченно);
- 6) выделяет себя как субъекта (частично);

- 7) поведение контролируется с элементами самоконтроля;
- 8) требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- 9) владеет поведением в учебной ситуации;
- 10) владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- 11) владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- 12) владеет основами безотрывного письма букв;
- 13) складывает и вычитает в пределах 5-10;
- 14) сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- 15) знаком с основными явлениями окружающего мира;
- 16) выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- 17) выполняет упражнения с использованием тренажеров, батута под контролем педагогических работников;
- 18) имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- 19) участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- 20) владеет основными навыками самообслуживания (одевается или раздевается, самостоятельно ест, владеет навыком опрятности), убирает за собой (игрушки, посуду);
- 21) принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- 22) умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

1.6. Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе

Результативность коррекционно-развивающей работы оценивается на основе критериев:

- установление эмоционального контакта с ребенком;
- сформированность положительной эмоциональной установки по отношению к занятиям;
- выработка стереотипа поведения;
- сформированность указательного жеста;
- проявление интереса к речевой деятельности;
- понимание обращенной речи;
- выполнение действий по словесной инструкции;
- подражание артикуляционным движениям;
- способность проявлять потребность в общении.

В связи с вариативностью развития детей с РАС далеко не всегда результатом коррекционной работы является достижение всех перечисленных критериев. Развитие каждого ребенка индивидуально, в одних случаях возможны положительные результаты коррекционно-развивающей работы, в то время как в других – регресс развития тех или иных функций.

Программой не предусматривается оценивание качества коррекционной образовательной деятельности на основе достижения детьми с РАС планируемых результатов освоения программы.

Программа строится на основе общих закономерностей развития личности детей дошкольного возраста с РАС с учетом сенситивных периодов в развитии.

Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры рабочей программы учителя-логопеда, реализуемой с участием детей с РАС, учитывают не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

- не подлежат непосредственной оценке;
- не являются непосредственным основанием оценки как итогового, так и промежуточного уровня развития обучающихся с РАС;
- не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей с РАС;
- не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей с РАС;
- не являются непосредственным основанием при оценке качества образования.

Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая:

- педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации;
- детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности;
- карты развития ребенка дошкольного возраста с РАС;
- различные шкалы индивидуального развития ребенка с РАС.

Результаты оценивания качества образовательной деятельности формируют доказательную основу для корректировки коррекционного процесса и условий коррекционной деятельности.

II. Содержательный раздел.

2.1. Описание образовательной деятельности по образовательной области «Речевое развитие» обучающихся с РАС в соответствии с направлениями развития ребенка

2.1.1. Начальный этап дошкольного образования обучающихся с РАС

Главная задача начального этапа дошкольного образования – создать условия для освоения детьми с РАС АООП дошкольного образования в той или иной форме, по возможности приближенной к тому, что используется в ДОО традиционно, к включению в групповые формы занятий.

Содержание Программы на начальном этапе по речевому развитию охватывает следующие структурные единицы:

- коммуникативно-речевое, развитие речи;

Речевое развитие

Коммуникативно-речевое развитие

Основополагающим является формирование способов принятия, установления и поддержания контакта ребенка со взрослым и научение малыша приёмам взаимодействия со взрослыми. Большую роль играет эмоциональный контакт с взрослым.

Содержание этого приоритетного направления коррекционно-развивающей работы подразделяется на:

- формирование потребности в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка взрослыми, формирование способности принимать контакт;
- развитие взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.
- стимулировать установление и поддержание контакта ребенка с близким взрослым
- глаза в глаза, улыбки и вербализации, развитие ритмического диалога;
- укреплять визуальный контакт ребенка с близким взрослым в процессе телесных игр;
- формировать умение фиксировать взгляд на близком взрослом;
- формировать умения проследить взглядом за близким человеком, его указательным жестом как основного вида предпосылок проявления внимания к совместному действию.
- учить откликаться на своё имя;
- формировать умение выделять (показывать) по речевой инструкции взрослого основные части своего тела и лица (покажи, где голова, нос, уши, руки, живот и т.д.);
- учить ориентироваться на оценку своих действий взрослым, изменять свое поведение с учетом этой оценки;
- формировать предпосылки учебного поведения: учить соблюдать определённую позу, слушать педагога, выполнять действия по подражанию и элементарной речевой инструкции;
- учить адекватно вести себя на занятиях в паре со сверстником, с группой;
- предупреждать неадекватные реакции на смену режимных моментов: питание, сон, бодрствование (с использованием расписания и/или на основе стереотипа поведения).

Обучение пониманию речи:

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи взрослого, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;

- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет взрослый;
- 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» и т.д.;
- учить выполнять простые инструкции, предъявляемые без жеста;
- учить детей слушать песенки взрослого, стихи, фиксировать взгляд на артикуляции взрослого;
- активизировать речевые реакции детей, совместно рассматривая предметы, игрушки, картинки и т.д.;
- учить показывать по просьбе знакомые предметы и их изображения.

Экспрессивная речь:

- подражание звукам и артикуляционным движениям,
- обучение выражать свои желания при помощи звуков (возможно, что сначала – как переходный этап - невербально);
- обучение выражать согласие и несогласие;
- обучение словам, выражающим просьбу;

Развитие речи

- учить отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»;
- умение отвечать на вопросы о себе;
- создавать условия для спонтанных высказываний;
- учить выражать свои желания при помощи слов;
- создавать коммуникации в сложной ситуации, навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях (например, если ребёнок остался без сопровождения);
- учить повторять слога и слова;
- учить называть предметы;
- учить называть действия, назначение предметов;
- обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.);
- формировать навыков диалога.
- создавать условия для формирования спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи

Развитие речевого творчества:

преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы);

2.1.2. Основной этап дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Содержание Программы основного этапа образования детей с РАС обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывает речевое развитие;

Речевое развитие

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

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры (из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний).
2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи:
 - совершенствование конвенциональных форм общения;

- расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации;
- расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения;
- развитие навыков диалога, речевого взаимодействия в рамках простой беседы.

3. Развитие речевого творчества

Единственной конкретной задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения).

4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию) и внимательном контроле за пониманием их содержания.
5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте:

начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

2.1.3. Пропедевтический этап дошкольного образования обучающихся с РАС

Начало школьного обучения для ребёнка с типичным развитием представляет сложный период: возникают новые требования к регламенту поведения, изменяется процесс обучения (например, урок длится существенно дольше, чем занятие в подготовительной группе), возрастают требования к вниманию, способности к самоконтролю, выносливости, коммуникации.

Для обучающихся с РАС с учётом особенностей их развития переход от дошкольного образования к начальному общему образованию происходит много сложнее, и обязательно требует подготовки, причём для обучающихся с разной выраженностью нарушений подход к такой подготовке должен быть дифференцированным.

Формирование академических навыков в пропедевтическом периоде дошкольного образования обучающихся с аутизмом.

Обучение обучающихся с аутизмом академическим навыкам отличается от обучения обучающихся с типичным развитием. Особенности формирования навыков чтения и письма, математических представлений начинают проявляться уже в дошкольном возрасте и требуют определённого внимания педагогических работников даже в старших классах.

Основы обучения обучающихся с РАС чтению:

1. Многим детям с аутизмом обучение технике чтения даётся легче, чем другие академические предметы, - при условии, что при обучении учитывались особенности развития ребёнка с аутизмом.
2. Овладение техникой чтения для ребенка с аутизмом проще, чем письмом или основами математики, в связи с хорошими возможностями зрительного восприятия и памяти. Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме. Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, т.к. это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку существенно затрудняет обучение.
3. Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка»), т.к. это может зафиксировать послоговое скандированное чтение.
4. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке. При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем - слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого «глобального чтения», для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией).
5. Мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой пищи и игрушки). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка, а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.
6. Далее составляем простые предложения сначала из тех слов, которые ребенок умеет читать, на

фланелеграфе или на магнитной доске; затем предъявляем карточки с теми же предложениями, которые составляли без картинок и, если ребенок прочитывает его, показываем картинку с изображением прочитанного. Наибольшую трудность вызывает прочтение глаголов, в этих случаях ребёнку следует оказать помощь. Хорошие результаты даёт демонстрация коротких (не более одной минуты) видеосюжетов, иллюстрирующих одно простое действие с письменным и (или) звуковым сопровождением: изображение - кто-то пьёт из чашки сопровождается звучащим и (или) письменным словом «Пьёт». В дальнейшем звучащий и письменный текст усложняется до простого предложения: «Мальчик пьёт», «Мальчик пьёт из чашки». При переходе к картинкам, изображающим действие, нельзя использовать такие картинки, где действуют (пьют, причёсываются, разговаривают по телефону) животные, т.к. при аутизме перенос на аналогичные действия людей даётся сложно, поскольку восприятие симультанно и часто снижен уровень абстрактного мышления.

7. Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом - особенно для обучающихся с тяжелыми формами аутизма - на начальном этапе является глобальное чтение. По существу, глобальное чтение чтением не является: это запоминание графического изображения слов (чему способствует симультанность восприятия при аутизме), буквенное изображение слова ставится в соответствие определенному предмету. Однако выйти на реализацию большинства функций речи в рамках этого подхода невозможно. Тем не менее глобальное чтение следует рассматривать как запускающий момент, как установление хотя бы формального соответствия между словом, его графическим изображением и объектом, и в дальнейшем следует перейти к обучению чтению по слогам.
8. При РАС понимание прочитанного дается, как правило, с трудом и часто требует длительного обучения. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым. Какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

При обучении чтению большинства обучающихся РАС не следует использовать сказки, пословицы, поговорки, нужно избегать скрытого смысла, неоднозначности; эта сторона чтения требует длительной работы, которую следует продолжать в школе.

9. В то же время, содержание текста не должно быть объектом сверхценного интереса или сверхпристрастия ребенка: в этом случае очень трудно будет перейти к другим темам.
10. При аутизме в силу неравномерности развития психических функций механическая и смысловая составляющие чтения развиваются асинхронно, усвоение формального навыка и содержательной стороны процесса вовсе не обязательно идут параллельно; они могут быть практически не связаны между собой или связаны очень слабо. В результате на практике нередко встречается хорошая техника чтения в сочетании с отсутствием понимания прочитанного. С этой проблемой приходится работать специально, длительно, и не всегда удаётся достичь желаемого до перехода ребёнка с аутизмом в школу.
11. При обучении чтению обучающихся с аутизмом очень важно найти мотивацию, адекватную возможностям ребёнка, в этом случае разрыв между техникой чтения и осмыслением прочитанного легче предупредить, а если он возник, то проще его устранить.
12. Обучение чтению в дошкольном возрасте исключительно важно для развития речи и для обучения письму. На этом этапе коррекционной работы обучающиеся с аутизмом чаще всего затрудняются отвечать на вопросы по прослушанному тексту, но если ребенок может этот текст прочитать, то он с таким заданием справляется легче и легче принимает помощь. В устной речи аутичному ребенку чаще всего сложно вернуться к уже сказанному, в то время как прочитанный текст симулирует речь и позволяет вернуться к ранее прочитанному: создается предпосылка если не для преодоления проблемы восприятия сукцессивно организованных процессов, то для компенсации этих трудностей, облегчения их преодоления.
13. Если ребёнок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных периодах. Перечитывая дневник с кем-то из родных или специалистов, в памяти ребенка восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение (и, кроме того, структурируются временные представления). Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.
14. Более того, возникает возможность ощутить развитие жизни во времени, представить, понять широту временных границ окружающего, выйти на уровень более целостного восприятия и понимания жизни.

Основы обучения обучающихся с РАС письму:

1. Этот вид деятельности является самым трудным для большинства обучающихся с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у многих аутичных обучающихся очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин - нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и, в дальнейшем, - негативизм к рисованию и письму. Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь - одна из форм общения и речи в целом; письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, т.е. общему развитию ребенка.
2. Прежде чем приступать непосредственно к обучению графическим навыкам, необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, что нужно начинать как можно раньше.
3. Прежде всего, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:
 - определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;
 - научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучении графическим навыкам;
 - провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка);
 - провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.
4. Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст.

В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия. Следует подчеркнуть, что обучение правильно держать ручку встречает у обучающихся с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», отмечается низкая посадка пальцев на ручке. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. К сожалению, это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки «любой ценой» не следует, т.к. можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

5. Крайне важны задания по развитию пространственных представлений и зрительно-моторной координации. Эти задания включают в себя развитие ориентировки на плоскости стола (право, лево, вверх, вниз, посередине), затем - на большом листе бумаги и, постепенно переходя на лист тетради и осваивая понятия строчка, верхняя линейка, нижняя линейка, над верхней линейкой, под нижней линейкой. Этот период может быть достаточно длительным, т.к. без усвоения пространственных представлений переходить к написанию букв нельзя.

Когда переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть максимально коротким в связи с двумя моментами: при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип. В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается обучающихся крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить). Часто педагогические работники и родители (законные представители) при обучении письму поддерживают кисть и (или) предплечье ребенка, и, в результате, обучающиеся с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Недопустимы большие по объему задания, т.к. длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней. В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, т.к. переход к традиционной письменной графике (и, тем более, к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

6. Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу. Обучение проводится в такой последовательности:
 - обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
 - обводка по частому пунктиру (кратковременно),
 - обводка по редким точкам (более длительный период),
 - обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),
 - самостоятельное написание буквы, слога, слова (основной вид деятельности).
7. Каждый этап должен быть представлен небольшим (два - три - четыре) количеством повторов, для

того, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно.

8. Последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. Эта последовательность диктуется поставленной задачей (овладение безотрывным письмом) и некоторыми особенностями психофизиологии обучающихся с аутизмом. Основным фактором, который определяет последовательность, в которой мы обучаем написанию букв, являются моторный компонент и ассоциации между движением руки и элементами букв.
9. Прежде всего, выделяют и осваивают основное движение: от начальной точки, расположенной несколько ниже верхней границы строки, линию ведут против часовой стрелки по траектории овала, как при написании букв «с» и далее «о». Характер основного движения определяется конечной целью - освоением безотрывного письма.
10. Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом - всех заглавных (особенно если ребёнок крайне стереотипен в деятельности).
11. Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: «о» - законченный овал буквы «с», «а» - это «о» с неотрывно написанным крючком справа:
- первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: «с», «о», «а»;
 - вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «и», «й», «ц», «ш», «щ», «г», «п», «т», «н», «ч», «ъ», «ь», «ы»;
 - третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «л», «м», «я»;
 - четвёртая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх» со смещением начальной точки («петлеобразное движение»): «е», «ё»;
 - пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в»;
 - шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: «р», «ф», «у», «д», «з»;
 - седьмая группа. Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю»;

Порядок обучения написанию заглавных букв также подчиняется в первую очередь закономерностям графики.

Первая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является круговое движение «С», «О».

Вторая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «И», «Й», «Ц», «Ш», «Щ».

Третья группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «сверху вниз» с «шапочкой» (горизонтальный элемент в верхней части буквы, который пишется с отрывом): «Г», «Р», «П», «Т», «Б».

Четвертая группа. Заглавные буквы, при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «Л», «А», «М», «Я».

Пятая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с дополнительным элементом (перехват) в середине буквы: «Е», «Ё», «З».

Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: «У», «Ч», «Ф». Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений «В», «Д», «Н», «Ю», «К», «Э», «Х», «Ж».

12. Приступать к написанию слов следует по возможности раньше: даже если ребёнок умеет писать не все буквы, но из тех, что он умеет писать, можно сложить знакомое для него короткое слово, такое слово нужно включить в задание по письму. Это очень важно, поскольку таким образом готовится переход к безотрывному письму (техническая задача обучения), который нужно начинать по возможности раньше; это также является профилактикой «побуквенного письма» (оно не столь нежелательно, как «побуквенное чтение», но его негативный эффект все же существует), которое мешает удерживать смысл написанного и делает навык более формальным.

13. Обучение обучающихся с РАС написанию письменных букв и технике безотрывного письма осуществляется специалистами, имеющими соответствующую профессиональную подготовку и владеющими методикой обучения написанию письменных букв и технике безотрывного письма.

14. Впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться

точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

2.2. Вариативные формы, способы, методы и средства по реализации программы

Выбор форм, способов, методов и средств реализации Программы зависит от того на каком этапе обучения находится ребенок с РАС. Если это начальный этап, то примером таких средств и форм реализации Программы является: альтернативная коммуникация, структурирование времени через использование визуального расписания, структурирования пространства – как способа, помогающего преодолению трудностей выбора в пространственной организации деятельности (жесткая привязка определенных занятий к соответствующим участкам пространства (компартаментам)).

Для детей основного этапа используются более традиционные формы, способы, методы и средства реализации Программы.

В работе с детьми с РАС реализуются здоровьесберегающие технологии: дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж, профилактика плоскостопия, босохождение.

Логопед в коррекционной работе использует специализированные методы: двигательно-кинестетический, методы арттерапии, психогимнастики, азбуки телодвижения, логоритмики и т.д.

2.3. Направления работы учителя-логопеда в МКДОУ

Программа коррекционно-развивающей работы на дошкольной ступени образования включает в себя взаимосвязанные направления. Данные направления отражают её основное содержание:

- **диагностическая работа** обеспечивает своевременное выявление детей с нарушениями звукопроизношения, проведение их обследования и подготовку рекомендаций для родителей и педагогов по оказанию им помощи в условиях образовательного учреждения;

- **коррекционно-развивающая работа** обеспечивает своевременную специализированную помощь в освоении содержания обучения и коррекцию недостатков детей с ФНР в условиях дошкольного образовательного учреждения, способствует формированию коммуникативных, регулятивных, личностных, познавательных навыков;

- **консультативная работа** обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с РАС и их семей по вопросам реализации, дифференцированных условий обучения, воспитания, коррекции, развития и социализации воспитанников;

- **информационно-просветительская работа** направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для детей с ФНР, их родителями (законными представителями), педагогическими работниками.

Содержание всех видов профессиональной деятельности в течение учебного года учитель - логопед отражает в годовом плане.

2.3.1. Диагностическая работа

Работа учителя-логопеда строится с учетом возрастных, индивидуальных особенностей детей, структуры речевого нарушения, этапа коррекционной работы с каждым ребенком, а также его образовательных достижений.

То есть коррекционно-развивающий процесс организуется на диагностической основе, что предполагает систематическое проведение диагностики речевого развития воспитанников, включающего следующие этапы: первичный, итоговый и промежуточный.

Данные диагностики используются для проектирования индивидуальных планов коррекционно-развивающей работы (индивидуальных маршрутов), корректировки образовательных задач с учетом достижений детей в освоении Программы.

Логопедическое обследование проводится ежегодно:

с 1 по 15 сентября – проводится диагностический мониторинг уровня речевого развития всех воспитанников дошкольных отделений;

с 10 по 25 января – проводится промежуточный мониторинг уровня речевого развития воспитанников, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия с учителем- логопедом, для оценки состояния качества коррекционной деятельности, выявления возможных проблем и своевременного внесения изменений в индивидуальную программу воспитанника.

с 15 по 31 мая – проводится итоговый мониторинг уровня речевого развития воспитанников, зачисленных на коррекционно-развивающие занятия с учителем- логопедом.

В ходе мониторинга изучаются компоненты речевой системы:

- Фонематическое восприятие.
- Артикуляционная и мелкая моторика.
- Звукопроизносительная сторона речи.
- Навыки звукового анализа.
- Лексико- грамматический строй речи.
- Понимание логико-грамматических отношений.
- Связная самостоятельная речь.

Первый шаг первичной диагностики - наблюдение за ребенком. Этот метод дает возможность составить первичные представления о ребенке. Поэтому методу наблюдения отводится определяющая роль в поиске критериев дифференциальной диагностики.

Исследуя сферу общения, обращается внимание на визуальный контакт, особенности комплекса оживления, узнавание близких, формирование привязанности к близким людям, реакцию на нового человека, контакт с детьми, отношение к физическому контакту, реакцию на словесные обращения, отсутствие отклика на имя, избирательность ответных реакций на речь, отсутствие адекватного жеста, поведение в одиночестве, отношение к окружающему.

Для проведения диагностики используется речевая карта Д.Л.Лейзеровой для обследования ребенка с ограниченными возможностями здоровья, «Логопедическая диагностика и методические рекомендации по обучению вербальной и невербальной речи для детей с ОВЗ» Л.Б.Баряевой. (приложение 1)

2.3.2. Коррекционно-развивающая работа

Эффективность коррекционно-образовательной деятельности определяется четкой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе логопеда и воспитателя. Логопедическая работа осуществляется на индивидуальных занятиях. При комплектовании групп для занятий учитывается не только структура речевого нарушения, но и психоэмоциональный и коммуникативный статус ребенка, уровень его работоспособности. Занятия организуются с учетом психогигиенических требований к режиму логопедических занятий, их структуре, способам взаимодействия ребенка с педагогом и сверстниками. Обеспечивается реализация здоровьесбережения по охране жизни и здоровья воспитанников в образовательном процессе.

На коррекционно-развивающих занятиях с помощью специальных игр и упражнений создаются условия для повышения работоспособности детей, преодоления

психоэмоционального напряжения, стабилизации эмоционального фона, развития мотивации к участию в организованной взрослым деятельности.

Логопедическое воздействие осуществляется различными методами, среди которых условно выделяются наглядные, словесные и практические.

Основными задачами коррекционно-развивающего обучения детей является работа по развитию:

- понимания речи и лексико-грамматических средств языка;
- произносительной стороны речи;
- самостоятельной развернутой фразовой речи;
- подготовка к овладению элементарными навыками письма и чтения.

Коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда с конкретным воспитанником МКДОУ включает те направления, которые соответствуют структуре его речевого нарушения.

Таблица 1. **Модель организации коррекционно-образовательного процесса.**

Этапы	Задачи этапа	Результат
1 этап исходно- диагностический	1.Сбор анамнестических данных посредством изучения медицинской и педагогической документации ребёнка. 2.Проведение процедуры психолого-педагогической и логопедической диагностики детей: исследование состояния речевых и неречевых функций ребёнка, уточнение структуры речевого дефекта, изучение личностных качеств детей, определение наличия и степени фиксации на речевом дефекте.	Определение структуры речевого дефекта каждого ребёнка, задач коррекционной работы.
2 этап организационно-	1. Определение содержания деятельности по реализации задач коррекционно-образовательной деятельности, формирование	календарно-тематического

подготовительный	<p>подгрупп для занятий в соответствии с уровнем сформированных речевых и неречевых функций.</p> <p>2. Конструирование индивидуальных маршрутов коррекции речевого нарушения в соответствии с учётом данных, полученных в ходе логопедического исследования.</p> <p>3. Пополнение фонда логопедического кабинета учебно-методическими пособиями, наглядным дидактическим материалом.</p> <p>4. Формирование информационной готовности педагогов ДООУ и родителей к проведению эффективной коррекционно-педагогической работы с детьми.</p> <p>5. Индивидуальное консультирование родителей – знакомство с данными логопедического исследования, структурой речевого дефекта, определение задач совместной помощи ребёнку в преодолении данного речевого нарушения, рекомендации по организации деятельности ребёнка вне детского сада.</p>	<p>планирования подгрупп. занятий; планы индивидуальной работы; взаимодействие специалистов ДООУ и родителей ребёнка с нарушениями речи</p>
3 этап коррекционно-развивающий	<p>1. Реализация задач, определённых в рабочей программе, индивидуальных планах.</p> <p>2. Психолого-педагогический и логопедический мониторинг.</p> <p>3. Согласование, уточнение и корректировка меры и характера коррекционно-педагогического влияния субъектов коррекционно-образовательного процесса.</p>	<p>Достижение определённого позитивного эффекта в устранении у детей отклонений в речевом развитии</p>
4 этап итогово-диагностический	<p>1. Проведение диагностической процедуры логопедического исследования состояния речевых и неречевых функций ребёнка – оценка динамики, качества и устойчивости результатов коррекционной работы с детьми (в индивидуальном плане).</p> <p>2. Определение дальнейших образовательных (коррекционно-образовательных) перспектив детей, выпускников ДООУ – группы для детей с нарушениями речи.</p>	<p>Решение о прекращении логопедической работы с ребёнком, изменении её характера или продолжении.</p>

2.3.3. Консультативная и информационно-просветительская работа

Просветительская деятельность учителя-логопеда подразумевает:

- Совместное проведение родительских собраний, на которых рассказывается об особенностях развития детей логопедической группы, факторах риска, основных направлениях коррекционно-развивающей работы, а также даются практические рекомендации.

- Пропаганду логопедических знаний – повышение уровня профессиональной деятельности педагогов и осведомлённости родителей о задачах и специфике логопедической коррекционной работы. Осуществляется через педагогические советы, методические объединения, родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, беседы, семинары, открытые занятия, логопедический стенд для родителей и воспитателей со сменным материалом.

- Консультативная работа учителя-логопеда – это консультирование родителей, воспитателей, смежных специалистов, по проблемам обучения и воспитания детей, имеющих речевые нарушения. Осуществляется в форме индивидуальных, групповых консультаций, бесед, открытых занятий, семинаров.

Основные направления *консультативно-просветительской работы* учителя-логопеда с родителями:

- Формирование положительной мотивации к взаимодействию с педагогом, активизация заинтересованности в занятиях по развитию и коррекции речи, подготовке детей к обучению грамоте, коррекции нарушений письменной речи.

- Выработка адекватного отношения к особенностям речевой деятельности детей.

- Формирование (повышение) компетенции в вопросах речевого развития (онтогенеза) детей разных возрастных групп и речевых расстройств (экспрессивной и импрессивной речи, письма и чтения).

- Обучение основным приёмам коррекционно-развивающей работы (артикуляторная гимнастика, некоторые виды логопедических игр, основные правила (алгоритмы) выполнения письменных заданий и т.д.).

- Ознакомление с различными видами дидактических пособий и литературы по организации и проведению развивающих занятий в домашних условиях.

2.4. Содержание коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми с РАС

Программа представлена следующими разделами: развитие потребности в общении, развитие понимания речи и развитие экспрессивной речи.

Развитие потребности в общении:

- формировать аффективно-личностные связи у ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником как основу возникновения интереса к общению;
- развивать эмоциональные средства общения ребенка с родителями (законными представителями), педагогическим работником;
- формировать умение принимать контакт, формировать умения откликаться на свое имя;
- формировать потребность в речевых высказываниях с целью общения с педагогическим работником и другими детьми;
- формировать понимание жестовой инструкции педагогического работника с речевым сопровождением, используя элементарные жесты во взаимодействии с педагогическим работником;
- учить использовать доступные средства коммуникации с педагогическим работником (жесты, слова: "привет, пока, на, дай");
- стимулировать речевые проявления и инициативу обучающихся: обращения, просьбы, требования;
- стимулировать речевые реакции в процессе общения с родителями (законными представителями), педагогическим работником.

Развитие понимания речи:

- стимулировать внимание ребёнка к звучащей речи педагогического работника, интонации, голосу, зрительному восприятию ребенком говорящего, дополняя речь естественными жестами, мимикой, указаниями на предметы;
- активизировать восприятие речи на слух, называя новые звуки, слоги, слова, связанные с предметом, игрушкой, которая привлекает ребенка, на которую он направляет свой взгляд;
- создавать условия для развития слухового восприятия при использовании различных игр с музыкальными игрушками;
- формировать умение находить близко расположенный предмет, который называет 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.

Развитие экспрессивной речи, в том числе средствами невербальной коммуникации:

- 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;
- стимулировать использование вокализации, звука, слога, слова и взгляда для выражения просьбы;

- учить показывать указательным пальцем на желаемый отдаленно расположенный (1 и более метров) предмет;
- создавать условия для развития активных вокализаций;
- стимулировать произнесение пяти и более согласных в спонтанной вокализации и лепете;
- создавать условия для формирования невербальных средств коммуникации: умение фиксировать взгляд на лице партнера, смотреть в глаза партнера по общению;
- учить обучающихся подражать действиям губ педагогического работника в русле простой артикуляционной гимнастики;
- побуждать к звукоподражанию;
- создавать условия для активизации обучающихся к речевым высказываниям в результате действий с игрушками ("паровоз - ту-ту", "самолет - ууу");
- 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).

2.5. Особенности взаимодействия учителя-логопеда с педагогами и родителями (законными представителями) воспитанников

Большой проблемой в реализации основных направлений содержательной работы с детьми с речевыми нарушениями является осуществление конкретного взаимодействия учителя-логопеда с педагогами и родителями (законными представителями) воспитанников, обеспечение единства их требований при выполнении основных задач программного обучения. Без этой взаимосвязи невозможно добиться необходимой коррекционно-развивающей направленности образовательно-воспитательного процесса и построения «индивидуального образовательного маршрута», преодоления речевой недостаточности и трудностей социальной адаптации детей.

Цель взаимодействия: Повышение эффективности коррекционно-развивающей работы, оптимизация организационных и содержательных аспектов коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда.

Особенности взаимодействия учителя-логопеда с родителями (законными представителями) воспитанников

Без постоянного и тесного взаимодействия с семьями воспитанников коррекционно-развивающая работа будет неполной и недостаточно эффективной. Поэтому интеграция МКДОУ и семьи – одно из основных условий работы учителя-логопеда в МКДОУ. Важным аспектом является привлечение родителей к активному участию в работе по звуковой культуре речи; создание системного контроля над поставленными звуками и грамматической правильностью речи детей в период нахождения ребенка дома.

Цель: вовлечение родителей в коррекционно-развивающую деятельность для повышения результативности коррекционно-развивающей и профилактической работы (обеспечения преемственности логопедической коррекции в МКДОУ и семье).

Задачи:

- формировать первичные речевые навыки у детей учителем-логопедом;
- знакомить родителей с речевым развитием ребенка;
- обучать родителей взаимодействию с детьми по преодолению речевого дефекта.
- закреплять сформированные речевые навыки с родителями (законными представителями) воспитанников в период нахождения дома.

Формы работы:

- включение родителей в проведение коррекционно-развивающих индивидуальных занятий;
- информирование о динамике речевого развития ребенка в процессе логопедической коррекции;
- ознакомление со способами взаимодействия с ребенком в семье с учетом речевого нарушения;
- рекомендации по обеспечению устойчивости результатов логопедической коррекции. Эти рекомендации родители получают в устной форме в часы приема и еженедельно по пятницам в письменной форме в специальных тетрадах. В каждой возрастной группе в папке консультаций для родителей предлагаются буклеты по речевому развитию детей. Также постоянно обновляется

страничка учителя-логопеда на официальном сайте МКДОУ.

Совершенно очевидно, что реализовать поставленные задачи можно только, четко скоординировав работу учителя-логопеда и родителей, положительные результаты достигаются тесным сотрудничеством.

План работы учителя-логопеда с родителями детей с РАС на учебный год

<i>Тема</i>	<i>Срок исполнения</i>
Анкетирование «Давайте познакомимся» - сбор параметров социального анамнеза; знакомство с семьей. Знакомство с результатами обследования общего и речевого развития.	Сентябрь
Познакомить со спецификой группы комбинированной направленности, с результатами диагностики, разъяснить цели и задачи работы, познакомить с АООП ДО для детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, с АОП для ребёнка с РАС.	октябрь
Беседа о необходимости занятий с дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом (по рекомендации ТПМПК)	октябрь
<i>Буклет для родителей</i> «Игры с пальчиками» - дать родителям представление о взаимосвязи мелкой моторики рук с речевым развитием ребёнка;	ноябрь
<i>Консультация</i> «Результаты коррекционно-развивающей работы с ребёнком» - подвести итоги за первое полугодие; раскрыть основные пути дальнейшего коррекционного обучения.	январь
Беседа о необходимости занятий с дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом (по рекомендации ТПМПК)	январь
Обсуждение промежуточной динамики коррекционного обучения. Пути дальнейшей коррекции.	март
Семинар-практикум «Игры для развития мелкой моторики, развития речевого дыхания, формирования фонематического слуха»	апрель
Обсуждение результатов коррекционного обучения за учебный год. Рекомендации по организации обучения в летний период.	май
Беседы (консультации) о необходимости консультирования у специалистов – невролога, психиатра и др.	В течение учебного года, по необходимости.
Консультации, беседы, практикумы по запросу родителей.	В течение учебного года.
Просмотр индивидуальных занятий с ребёнком, участие родителей в занятии.	В течение учебного года

Особенности взаимодействия учителя-логопеда с педагогами

Цель: обеспечение преемственности в работе учителя-логопеда и воспитателей МКДОУ в образовательном процессе.

Задачи:

- Определение единых подходов в образовательном процессе, обеспечивающих благоприятные условия для развития детей.
- Обеспечение устойчивости результатов логопедической коррекции.
- Оптимизация деятельности воспитателей по профилактике речевых нарушений.

Направления взаимодействия:

- формирование представлений о факторах речевого риска, критериях и условиях благоприятного речевого развития;
- обучение педагогов приемам профилактики речевых нарушений у воспитанников в повседневной жизни;
- ознакомление с эффективными способами педагогического общения с детьми, имеющими речевые нарушения.

Задачи, над которыми работают воспитатели в групповом помещении:

- Постоянное совершенствование тонкой и общей моторики.
- Закрепление произношения поставленных учителем-логопедом звуков.
- Обогащение, уточнение и активизация отработанной лексики в соответствии с лексическими темами программы.
- Упражнение в правильном употреблении сформированных грамматических категорий.
- Развитие внимания, памяти, логического мышления в играх и упражнениях на бездефектном речевом материале.
- Формирование связной речи.

Ожидаемые результаты:

Будет решена важная задача – взаимодействие педагогов и учителя-логопеда по преодолению речевых нарушений у детей. Воспитатели станут лучше понимать особенности дизонтогенезу детей с нарушением речи, что в свою очередь приведет к закреплению речевых навыков, так как педагоги овладеют необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Включение педагогов в совместный с учителем-логопедом коррекционно-развивающий процесс и создание единого пространства речевого развития ребенка позволяет значительно повысить эффективность работы.

Взаимодействие между специалистами МКДОУ осуществляется в таких формах работы, как консультации, семинары-практикумы, совместные беседы по подведению итогов коррекционно-развивающей работы и определению перспектив дальнейшей деятельности.

Учителем-логопедом организуется как индивидуальное, так и групповое консультирование родителей и педагогов. Инициатором консультирования может быть любой участник образовательного процесса. Рекомендации могут быть даны как в устной, так и в письменной форме.

На *индивидуальных консультациях* родителям/педагогам воспитанников, имеющих речевые нарушения, учитель-логопед сообщает результаты диагностического обследования речи детей, дает ответы на запросы родителей по поводу организации воспитания, обучения и развития ребенка с нарушением речи дома. Родители и педагоги постоянно информируются о достижениях ребенка в освоении родной речи.

Консультационная помощь по запросу оказывается учителем-логопедом родителям детей любого возраста, не посещающим группы логопедической помощи.

После окончания коррекционно-развивающей работы учитель-логопед дает рекомендации родителям по вопросам дальнейшего развития речи конкретного воспитанника. Работа с педагогами и родителями по пропаганде логопедических знаний является средством профилактики речевых нарушений у дошкольников.

III. Организационный раздел

3.1. Психолого-педагогические условия реализации Программы

Успешная реализация Программы обеспечивается следующими психолого-педагогическими условиями:

- 1) Признание детства как уникального периода в становлении человека, понимание неповторимости личности каждого ребенка, принятие воспитанника таким, какой он есть, со всеми его индивидуальными проявлениями; проявление уважения к развивающейся личности, как высшей ценности, поддержка уверенности в собственных возможностях и способностях у каждого воспитанника;
- 2) Решение образовательных задач с использованием как новых форм организации процесса образования (проектная деятельность, образовательная ситуация, образовательное событие, обогащенные игры в центрах активности, проблемно-обучающие ситуации в рамках интеграции образовательных областей и другое), так и традиционных (фронтальные, подгрупповые, индивидуальные занятия). При этом занятие рассматривается как дело, занимательное и интересное детям, развивающее их; деятельность, направленная на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей, или их интеграцию с использованием разнообразных педагогически обоснованных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогом;
- 3) Обеспечение преемственности содержания и форм образовательного процесса в ДОО, в том числе дошкольного и начального общего уровней образования (опора на опыт детей, накопленный на предыдущих этапах развития изменение форм и методов образовательной работы, ориентация на

стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться);

4) Учет специфики возрастного и индивидуального психофизического развития обучающихся (использование форм и методов, соответствующих возрастным особенностям детей; видов деятельности, специфических для каждого возрастного периода, социальной ситуации развития);

5) Создание развивающей и эмоционально комфортной для ребенка образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности, в которой ребенок реализует право на свободу выбора деятельности, партнеров, средств и прочее;

6) Построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

7) Индивидуализация образования (в том числе поддержка ребенка, построение его образовательной траектории) и оптимизация работы с группой детей, основанные на результатах педагогической диагностики (мониторинга);

8) Оказание ранней коррекционной помощи детям с ООП, в том числе с ОВЗ на основе специальных психолого-педагогических подходов, методов, способов общения и условий, способствующих получению ДО, социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования;

9) Совершенствование образовательной работы на основе результатов выявления запросов родительского и профессионального сообщества;

10) Психологическая, педагогическая и методическая помощь и поддержка, консультирование родителей (законных представителей) в вопросах обучения, воспитания и развития детей, охраны и укрепления их здоровья;

11) Вовлечение родителей (законных представителей) в процесс реализации Программы и построение отношений сотрудничества в соответствии с образовательными потребностями и возможностями семьи обучающихся;

12) Формирование и развитие профессиональной компетентности педагогов, психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) обучающихся;

13) Непрерывное психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в процессе реализации Программы в ДОО, обеспечение вариативности его содержания, направлений и форм, согласно запросам родительского и профессионального сообществ;

14) Взаимодействие с различными социальными институтами, использование форм и методов взаимодействия, востребованной современной педагогической практикой и семьей, участие всех сторон взаимодействия в совместной социально-значимой деятельности;

15) Использование широких возможностей социальной среды, социума, как дополнительного средства развития личности, совершенствование процесса ее социализации;

16) Предоставление информации о Программе семье, заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательную деятельность, а также широкой общественности;

17) Обеспечение возможностей для обсуждения Программы, поиска, использования материалов, обеспечивающих ее реализацию, в том числе в информационной среде.

3.2. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

Основным назначением логопедического кабинета является создание рациональных условий, соответствующих ФГОС ДО, способствующих преодолению нарушений речи у детей дошкольного возраста.

В соответствии с АООП ДО обязательным условием, способствующим повышению эффективности коррекционно- педагогической деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, является организация предметно-пространственной развивающей среды.

Организованная предметно – пространственная развивающая среда логопедического кабинета способствует целенаправленному формированию эмоционально-положительного психологического климата в процессе обучения детей и обеспечивает максимальную реализацию образовательного процесса. Пространство кабинета обустроено в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, с учетом особенностей и коррекции недостатков их развития; обеспечивает возможность

общения и совместной деятельности детей и логопеда, обеспечивает реализацию программы коррекционного обучения, учитывая возрастные особенности детей

При организации РППС логопедического кабинета соблюдены основные принципы ФГОС ДО: содержательность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность.

Пространство для учебно-познавательной деятельности в логопедическом кабинете оформлено с учетом психолого-педагогических, эстетических и санитарно-гигиенических требований. В нем размещаются столы и стулья, подобранные по росту детей. В кабинете достаточное естественное основное и искусственное освещение, дополнительное освещение над зеркалом, проведена пожарная сигнализация, стены кабинета выкрашены в светло- персиковый тон.

Основными направлениями работы, проводимой в логопедическом кабинете являются:

- а) комплексное изучение детей;
- б) обследование их речевого и психомоторного развития;
- в) составление коррекционных маршрутов, перспективного плана работы на каждого ребёнка по данным обследования с учетом его индивидуальных достижений;
- г) проведение индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий, направленных на:
 - коррекцию нарушений звукопроизношений;
 - коррекцию нарушений грамматического строя речи;
 - развитие связной речи;
 - расширение словарного запаса и представлений об окружающем мире;
 - коррекцию звуко-слоговой структуры слова;
 - профилактику нарушения чтения и письма, обучение грамоте;
 - коррекцию нарушений мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны речи;
 - развитие общей и мелкой моторики, дыхания, графических навыков;
 - развитие пространственных и временных представлений;
 - развитие всех видов памяти, восприятия, мышления;
 - развитие конструктивной деятельности;
- д) консультации родителей (законных представителей);
- е) консультации воспитателей и специалистов ДОУ;
- ж) ведение документации.

В соответствии с направлениями работы помещение логопедического кабинета можно условно разделить на несколько основных центров.

1. Центр коррекции звукопроизношения, в котором находятся: зеркало, рабочий стол, лампа, часы, шпатель, комплексы артикуляционной гимнастики и практический материал, игрушка «Лягушонок» для проведения артикуляционной гимнастики, альбомы, тетради и картинки для автоматизации и дифференциации звуков всех групп, картотека упражнений по преодолению гиперсаливации, для растягивания подъязычной связки, профили звуков, настольно-печатные дидактические игры для автоматизации и дифференциации звуков всех групп.

2. Центр развития мелкой моторики, в котором находятся мелкие предметы и игрушки, стихи и упражнения, картотека пальчиковой гимнастики, лекала, картинки для раскрашивания и штрихования, материалы для самомассажа пальцев рук («шипованные» мячи, массажные шарики «Су-Джок», массажеры, грецкие орехи, цветные шнуры, мозаики.

3. Центр развития речевого дыхания включает в себя дыхательные тренажеры, игрушки и пособия для развития речевого дыхания: снежинки, бабочки, вертушки, мыльные пузыри, ромашка, птички, и т. д. .

4. Центр по преодолению ОНР, развития лексико-грамматической стороны речи обучения грамоте включает оборудование: стол, магнитная доска, тумба, настенный ковролин, магнитный «Замок букв и звуков». Папки с предметными и сюжетными картинками, серии сюжетных картинок по изучаемым лексическим темам, плакаты, загадки по лексическим темам, сценарии. Буквари, буквы, кассы букв, лото с буквами, кубики с буквами, схемы предложений, домино с буквами, игры, книги для чтения, картинки с текстами для чтения, карточки для составления слов, альбомы «домашний заданий, альбомы по развитию речи, грамматика в картинках «Говори правильно», «Многосмысленные слова», «Антонимы», «Множественное число»,

«Словообразование», «Один-много», игры «Мир вокруг нас», «Развиваем речь», «Скажи по-другому», «Слова наоборот», «Говорящие слова» и т. д.

5. Центр развития фонематического слуха и звукового анализа и синтеза включает сигнальные кружочки, кубики для звуко-буквенного анализа, звуковые линейки, полоски для анализа предложений, цветные мячики, игровой материал для работы над звуко-слоговой структурой слова, темпо-ритмической стороной речи, методическое пособие «Живые звуки».

6. Центр развития связной речи

Здесь имеются предметные картинки для составления описательных рассказов, сюжетные картинки для развития связной речи, картинки с последовательным сюжетом, набор иллюстраций по развитию связной речи, схемы для составления описательных рассказов, мнемотаблицы, наглядно-дидактических пособия, рассказы цепной структуры и т.д.

7. В центре методического сопровождения, ИКТ, ТСО имеются справочная литература по дефектологии, логопедии и детской психологии, учебно - методическая литература, учебно-методические планы, журналы, электронные пособия, игры обучающей и развивающей направленности на CD и DVD дисках, компьютер, принтер, сканер, интернет.

8. Информационный центр, где размещаются документация логопеда: нормативно-правовая база. Законы РФ, положение и документы, регламентирующие работу логопедического кабинета ОУ, функциональные обязанности учителя-логопеда ОУ, должностная инструкция учителя – логопеда, паспорт логопедического кабинета, копии выписок ПМПК, речевые карты, годовой план, календарный план учителя-логопеда, режим работы, план по самообразованию, отчеты за год, папки работы с воспитателями.

9. Центр взаимодействия с родителями (законными представителями).

Информационные стенды, папки работы с родителями и детьми, профилактические и разъясняющие консультации, тематические консультации.

Пространство кабинета трансформируется в зависимости от коррекционных задач и темы недели. Материал каждого центра меняется и дополняется, в случае необходимости осуществления коррекционной работы с участием нескольких сенсорных органов центры объединяются.

Весь материал эстетически оформлен и систематизирован по темам. Материалы и оборудование центров могут использоваться для решения одной или нескольких коррекционных задач.

10. Центр самостоятельной деятельности

Для повышения эффективности коррекционно-педагогической деятельности с детьми, также служит инфраструктурное решение обустройства коридора возле логопедического кабинета, зоны которого направлены на развитие разных коррекционных недостатков детей:

- развитие мелкой моторики,
- коррекцию нарушений грамматического строя речи;
- развитие связной речи;
- профилактику нарушения чтения и письма, обучение грамоте;
- графический навыков.

Вся предметно-развивающая среда организуется таким образом, чтобы была возможность осуществления фронтальной, подгрупповой и индивидуальной коррекционной работы.

Созданная коррекционно-пространственная среда способствует развитию и формированию всей речевой системы: умения правильно произносить звуки в самостоятельной речи; составлять и моделировать предложения, рассказы; обогащать, расширять и активизировать словарь и речемыслительную деятельность; проявлять активность и самостоятельность в общении со сверстниками и взрослыми; формированию потребности говорить, слушать.

3.3. Материально-техническое обеспечение Программы, обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания

В соответствии с ФГОС ДО материально – техническое обеспечение Программы включает в себя оборудование, оснащение, средства обучения, учебно-методический комплект. Оснащение помещения логопедического пункта должно соответствовать Санитарно-эпидемиологическим требованиям к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» (Утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской от 28 сентября 2020 года №28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20»). Программа реализуется на имеющейся у Учреждения материально – технической базе, соответствующей действующему государственному стандарту и требованиям.

Оснащение кабинета

№ п/п	Наименование	Количество
1.	Рабочий стол	1
2.	Стол для детей	1
3.	Стол с зеркалом	1
4.	Компьютер	1
5.	Колонка	1
6.	Стул взрослый	1
7.	Стулья детские	4
8.	Тумбочка для принтера	1
9.	Полка напольная для пособий и игрушек	2
10.	Шкаф	1
11.	Папки для пособий	
12.	Палас	1
13.	Настенные часы	1
14.	Рециркулятор	1
15.	Мыло	
16.	Полотенце	

Логопедический кабинет полностью оснащен необходимым оборудованием, методическими материалами и средствами обучения. В логопедическом кабинете имеются следующие материалы:

1. Обследование звукопроизношения.
2. Обследование понимания речи.
3. Обследование связной речи.
4. Обследование грамматического строя речи.
5. Обследование состояния словарного запаса.
6. Обследование фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.
7. Обследование слоговой структуры слова.
8. Счетный материал для обследования.
9. Разрезные картинки для обследования на 2-4-6 частей.

Для формирования правильного звукопроизношения:

1. Артикуляционные упражнения (карточки).
2. Материал для автоматизации звуков в словах, предложениях, текстах.
3. Картотеки индивидуальных занятий по постановке, автоматизации и дифференциации свистящих, шипящих, сонорных звуков.
4. Пособия для работы над речевым дыханием.
5. Предметные картинки на все изучаемые звуки.

Для формирования фонематического восприятия, звукового анализа:

1. Цветные фишки для звукобуквенного анализа.
2. Предметные картинки на дифференциацию звуков.
3. Тексты на дифференциацию звуков

Для обучения грамоте:

1. Настенный алфавит.
2. Схемы для анализа предложений.
3. Наборы предметных картинок для деления слов на слоги.

Для обогащения словарного запаса и формирования грамматического строя речи:

Предметные картинки по лексическим темам.

Для развития связной речи:

1. Сюжетные картинки.
2. Предметные картинки для составления сравнительных и описательных рассказов.
3. Схемы и мнемотаблицы для составления описательных рассказов.

ИГРУШКИ

1. Кукла большая – 1 шт;
2. Домик с ключами – 1 шт;
3. Набор овощей и фруктов – 1 шт;
4. Набор домашних и диких животных – 1 шт;
5. Набор насекомых – 1 шт;
6. Шнуровка – 1 шт;
7. Деревянные кубики – 3 шт;

8. Матрешка;
9. Пальчиковый театр «Курочка Ряба» – 1 шт;
10. Домашний театр «Три поросенка» - 1шт;
11. Деревянные вкладыши – 1шт.

Обеспечение Программы методическими материалами и средствами образования

Программой предусмотрено использование МКДОУ обновляемых образовательных ресурсов, в том числе расходных материалов, подписки на актуализацию периодических и электронных ресурсов, методическую литературу, техническое и мультимедийное сопровождение деятельности средств обучения и воспитания.

Данная Программа составлена на основе образовательной программы МКДОУ детского сада – яслей «Светлячок», которая в свою очередь разработана на основе Федеральной образовательной программы дошкольного образования, а также:

1. Т.Б.Филичевой, Г.Б.Чиркиной «Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием» М., ШКОЛЬНАЯ ПРЕССА, 2002;
2. Г.А. Каше, Т.Б. Филичева «Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи», М. ПРОСВЕЩЕНИЕ.
3. Нищева Н.В. Примерная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с ОНР (с 3 до 7 лет). — СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013.

Используемая литература:

- Г.В.Чиркина. Коррекция нарушений речи.-М.: Просвещение, 2009
Н.В.Нищева. Программа коррекционно развивающей работы для детей с онр.
З.Е.Агранович. Сборник домашних заданий для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР.-С.П.: Детство-Пресс,2002
О.И.Крупенчук.Научите меня говорить правильно.-С.П.:Литера,2001
Р.А.Кириянова. Комплексная диагностика детей, имеющих нарушения речи.-С.П.:КАРО,2002
В.И.Руденко .домашний логопед.-Ростов на Дону:феникс,2002
Г.С.Швайко .Игровые упражнения для развития речи.-М.:просвещение,1988
З.Е.Агранович. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей.-С.П.:Детство-Пресс,2005
Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием.-М.:ГНОМ и Д,2000
В.В.Коноваленко .Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе ФФН.- ГНОМ,2005
Н.В.Курдвановская .Планирование работы логопеда с детьми 5-7 лет.-М.:Сфера,2007
Н.В.Соловьёва Подготовка к обучению грамоте детей с недостатками речи.- М.:ТЦ Сфера,2009
Е.А.Борисова. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками.-М.:ТЦ Сфера,2008
Э.Ф.Курмаева. Коррекционно-логопедическая работа с детьми 5-7 лет.-Волгоград : Учитель,2011
О.В.Тырышкина. Индивидуальные логопедические занятия.-Волгоград:Учитель,2011
Е.Л.Ворошилова .Коррекция заикания у дошкольников.-М.:Сфера,2012
А.Ф.Рыбина. Коррекция звукопризнания у детей. Речевой материал.-Волгоград:Учитель,2001
Н.В.Нищева .Разноцветные сказки.-С.П.:Детство-Пресс,2001
О.Б.Иншакова. Альбом для логопеда.-М.:Владос,2003
Т.Ю.Бардышева.Учусь пересказывать.-М.:Карпуз,2003
Э.М.Курицына.Большая книга занятий по развитию речи. М.:РОСМЭН,2005
О.И.Крупенчук. Пальчиковые игры для детей.С.П.:Литера,2005

3.4 Особенности организации коррекционно-развивающей деятельности на логопункте ДОУ

Коррекционно-развивающая деятельность учителя-логопеда на логопункте ДОУ направлена на профилактику и устранение нарушений речевого развития у воспитанников, их подготовку к обучению в школе.

Зачисление воспитанников на логопункт осуществляется по результатам входного логопедического обследования (1-15 сентября). В ходе обследования определяется состояние звукопроизношения, фонематического восприятия, активного словаря, сформированность грамматических категорий, развитие

связной речи. Также при обследовании учитывается состояние развития мелкой моторики. Результаты логопедического обследования заносятся в речевые карты, составляются индивидуальные планы коррекционной работы. (приложение 2)

Учебный год в логопедическом пункте дошкольного образовательного учреждения начинается первого сентября, длится девять месяцев (до первого июня) и условно делится на три периода:

I период – сентябрь, октябрь, ноябрь;

II период – декабрь, январь, февраль;

III период – март, апрель, май.

В первой половине сентября проводится обследование детей, заполнение речевых карт, оформление документации. Вторая половина мая отводится на итоговое обследование, закрепление материала.

Срок коррекционной работы на логопункте зависит от степени выраженности речевых дефектов, индивидуально-личностных особенностей детей, условий воспитания в учреждении и в семье и составляет примерно:

При работе в условиях логопункта учитель-логопед реализует индивидуальные и подгрупповые формы логопедической работы с преобладанием индивидуальных форм. Частота проведения индивидуальных занятий определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей.

Основной формой работы является игровая деятельность. Вся коррекционно-развивающая деятельность носит игровой характер, насыщена разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями.

Формы организации коррекционно-образовательной деятельности:

- индивидуальная
- в микрогруппах
- подгрупповая

Коррекционно-развивающая деятельности строится с учетом общей сетки образовательной деятельности, проводимой воспитателями и другими педагогами в общеобразовательной группе, которую посещают воспитанники логопункта. Коррекционная работа логопункта является частью работы по реализации АОП ДО, что требует согласования лексических тем коррекционного планирования с комплексно-тематическим планированием воспитательно-образовательной работы. Требования интеграции содержания дошкольного образования предполагают участие в образовательном процессе по речевому развитию воспитателя и учителя-логопеда.

Учет индивидуальных занятий фиксируется в журнале посещаемости занятий детьми. План коррекционной работы составляется учителем-логопедом на основе анализа индивидуальной речевой карты ребенка (сентябрь) и корректируется после промежуточного обследования (январь). На основании индивидуального плана коррекционной работы учитель-логопед составляет планы индивидуальных занятий. При планировании индивидуальных занятий учитывается возраст ребенка, структура дефекта, его индивидуально-личностные особенности. Коррекционная работа осуществляется систематически и регулярно. Знания, умения и навыки, полученные ребенком на индивидуальных занятиях, закрепляются воспитателями и родителями.

3.4.1. Примерный режим и распорядок дня

Условия организации жизнедеятельности воспитанников МКДОУ составлены на основе действующего СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»; СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», с учётом психофизиологических потребностей, индивидуальных, возрастных особенностей детей дошкольного возраста.

Форма организации обучения подгрупповая, подвижными микрогруппами и индивидуальная.

В соответствии с СП продолжительность подгрупповых занятий 6-го года жизни 25 минут, с детьми 7-го года жизни 30 минут. Организация деятельности учителя-логопеда в течение года определяется задачами, поставленными Программой. Логопедическое обследование проводится с 1 по 15 сентября. Логопедические подгрупповые и индивидуальные занятия проводятся с 16 сентября по расписанию, составленному учителем-логопедом.

Для подгрупповых занятий объединяются дети одной возрастной группы, имеющие сходные по характеру и степени выраженности речевые нарушения.

Выпуск детей проводится по мере устранения у них дефектов речи.

Частота проведения индивидуальных занятий определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей, продолжительность индивидуальных занятий 15-20 минут 2 раза в неделю.

Продолжительность коррекционно-развивающей работы во многом обусловлена индивидуальными особенностями детей.

Основная цель индивидуальных занятий состоит в выборе и в применении комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи. На данных занятиях дошкольник должен овладеть правильной артикуляцией каждого изучаемого звука и автоматизировать его в облегченных фонетических условиях: изолированно, в прямом и обратном слоге, словах несложной слоговой структуры. Таким образом, ребенок подготавливается к усвоению содержания подгрупповых занятий.

Расписание работы учителя-логопеда на учебный год

Дни недели, часы				
Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
8.00-12.00	8.00-12.00	8.00-12.00	8.00-12.00	8.00-12.00
Итого: 20 часов				

Циклограмма рабочего времени учителя-логопеда

Виды/формы работы	Дни недели, часы				
	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
Часы коррекционной работы с детьми	8.00-12.00	8.00-12.00	8.00-12.00	8.00-12.00	8.00-12.00
Часы консультативной работы с родителями и педагогическим коллективом ДОУ		7.30-8.00		7.30-8.00	
Подготовка к занятиям, оформление документации, заполнение индивидуальных тетрадей	7.30-8.00		7.30-8.00		7.30-8.00

Речевая карта для обследования **ребенка с ограниченными возможностями здоровья**

1. Фамилия, имя ребёнка _____
2. Дата рождения, возраст _____
3. Национальность (двуязычие) _____
4. Домашний адрес _____
5. Откуда поступил _____
6. Дата поступления в логопедический пункт _____
7. Заключение ПМПК _____
8. Психоневрологический статус _____
9. Состояние слуха _____
10. Состояние зрения _____

I. Изучение невербальных компонентов коммуникации

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

II. Изучение слухового восприятия

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

III. Изучение моторного развития

1. Состояние общей моторики (соответствует/не соответствует возрасту; моторная напряжённость; объём выполняемых движений; темп выполнения; активность; моторная неловкость; нескоординированность и др.) _____
- Ловит, бросает мяч двумя руками/одной рукой _____
- Проходит по линии, нарисованной на полу _____
- Прыгает на двух ногах/одной ноге _____
- Топают ногами _____
2. Состояние тонкой моторики: пробы: повторить последовательно позы «кулачок», «крыша», «лодочка», «коза», «кружок», «очки» _____
- Сгибает, разгибает по очереди пальцы на правой и левой руке _____
- Подушечками пальцев правой руки поочередно «здоровается» с подушечками пальцев левой руки _____
- Правильно держит карандаш _____
- Перекладывает мелкие предметы из одной коробочки в другую _____
3. Состояние мимической мускулатуры:
- Лицо: осмысленное, наличие мимики, безучастное, асимметричное, носогубная складка _____
- Возможность выполнения мимических движений по подражанию: пробы: поднять брови вверх, _____

нахмурить брови («рассердиться»), прищурить глаза, надуть щёки («толстячок»).
проявляет негативизм; зрительно воспринимает, пытается повторить, но безуспешно; пытается повторить, но позу не удерживает; выполняет движения самостоятельно
Удержание рта закрытым вне еды и речи

IV. Обследование артикуляционного аппарата

1. Губы (нормальные/толстые/тонкие; расщелина)
 2. Зубы (без патологии/редкие/мелкие/крупные/неправильной формы/вне челюстной дуги; отсутствие зубов)
 3. Прикус (без патологии/глубокий/открытый/прогнатия/прогения/перекрёстный)
 4. Язык (нормальный/макроглоссия/микроглоссия)
 5. Уздечка (без патологии/укороченная/натянутая)
 6. Твёрдое нёбо (без патологии/высокое/готическое/узкое/укороченное; расщелина и др.)
 7. Мягкое нёбо (без патологии/укороченное/раздвоенное/отсутствие маленького язычка)
 8. Саливация (повышенная/нормальная)
 9. Синкинезии (наличие/отсутствие)
 10. Гиперкинезы (наличие/отсутствие)
- Примечание

V. Изучение импрессивной речи:

1. Состояние номинативного словаря

Соотнесение собственного имени с личностью (знает своё имя, отзывается на него)

Соотнесение предметов с их названием

- покажи, где кукла, мяч, кубики, пирамидка
- покажи части предметов (дома, машины, самолета, куклы)
- покажи животных (кошку, собаку, зайца, волка, лису, лошадь, козу)

Показ частей тела.

Инструкция: «Посмотри в зеркало. Кто это? (Показать на ребёнка.) Покажи, где у тебя голова (руки, ноги, глаза, рот, нос)?»

Соотнесение предметов с их назначением (предметы, картинки)

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи мне, где дети едят».

Примечание

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи мне, где девочки рисуют».

Примечание

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи мне, где мама моет посуду».

Примечание

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи мне, где мальчик моется».

Примечание

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи мне, чем чистят зубы».

Примечание

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи мне, с помощью чего едят».

Примечание

Инструкция: «Посмотри на картинки и покажи мне, чем рисуют».

Примечание

Понимание слов обобщающего характера

Понимание обобщающих слов (с использованием картинок).

Инструкция: «Посмотри на картинки. Это одежда? Это животные? Это игрушки?»

Примечание

Инструкция: «Посмотри на картинки. Это игрушки? Это мебель? Это одежда?»

Примечание

2. Состояние предикативного словаря

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

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

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

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

3. Состояние атрибутивного словаря

Понимание названий признаков предметов

- покажи какой кубик больше? какой кубик меньше? (карандаш длиннее/короче, пирамидка выше/ниже)

- покажи где красный (желтый, синий) мячик?

4. Состояние грамматического строя речи:

Понимание форм единственного и множественного числа имени существительного

- где кот? где коты? (мяч/мячи, конфета/конфеты)

Понимание значений предлогов, отражающих пространственные взаимоотношения

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

Понимание предложно-падежной конструкции (2-сложная инструкция)

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

5. Связная речь. (понимание содержания простого текста при разыгрывании сюжета с игрушками).

Инструкция: «Сейчас я расскажу тебе про девочку Машу, ты внимательно послушай и постарайся всё запомнить.

«Девочка Маша пришла домой. Она поела и захотела спать. Маша легла на кровать, положила голову на подушку, накрылась одеялом и заснула». (Логопед проигрывает сюжет.)

А теперь возьми игрушки и повтори всё, что сделала Маша».

Примечание

VI. Изучение экспрессивной речи

1. Состояние речевой деятельности

Звуковые безусловно-рефлекторные реакции: кряхтение, причмокивание, повизгивание, хныканье, радостные возгласы, смех, плач, крик

Полное отсутствие речи

Лепетная речь

Однословная речь

Фразовая речь

2.Наличие эхолалий: повторение фразы/слова/части слова (немедленная/отсроченная эхолалия; когда усиливается/ослабляется).

3. Состояние звукопроизношения

А	У	О	И	Э	Ы	Б
Б'	П	П'	М	М'	Н	Н'
В	В'	Ф	Ф'	Д	Д'	Т
Т'	Г	Г'	К	К'	Х	Х'
Й	З	З'	С	С'	Ц	Ж
Ш	Ч	Щ	Р	Р'	Л	Л'

Предлагаемые условные обозначения: «N» - звук правильный, «-» - звук отсутствует, «з» - замена на другой звук, «м/з» - межзубное произношение, «п/з» - призубное произношение, «г/з» - губно-зубное произношение, «г/г» - губно-губное произношение, «бок» - боковое произношение, «нос» - носовое произношение, «п/с» - полусмягчённое произношение, «п/р» - приближённое звучание.

Примечание

4. Воспризведение звукоподражаний (рис. на с. 31).

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, кто какие звуки издаёт».

Примечание _____

5. Состояние фразовой речи (исследуется при наличии однословной).

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, кто идёт или что идёт».

Киса идёт _____

Мама идёт _____

Вода идёт _____

Ляля идёт _____

6. Состояние просодической стороны речи.

Голос (тихий/громкий; высокий/низкий; слабый; монотонный; с носовым оттенком; норма).

Дыхание (свободное/шумное/затруднённое/поверхностное/носовое; ротовой выдох укороченный; норма)

Мелодико-интонационная сторона речи (выразительная/невыразительная; монотонная).

Примечание _____

VII. Исследование неречевых психических функций

1. Мышление:

Складывание пирамидки _____

Классификация _____

Выделение 4-лишнего _____

2. Счёт:

Прямой механический счёт: _____

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

Называние цифр _____

3. Оптико-пространственный гнозис:

Различение понятий *верх/низ, справа/слева, впереди/сзади* _____

4. Оптико-пространственный праксис:

Складывание разрезных картинок из 2 - 3 - 4-х частей _____

Складывание фигур из палочек по образцу (3-6 палочек) _____

Особенности поведения и эмоциональной сферы ребёнка в процессе наблюдения

1. Особенности коммуникативной сферы (легко вступает в контакт/избирательно/не вступает в контакт; инициативен/пассивен в общении; проявляет избирательный негативизм; использует жесты и мимику с целью выразить потребности или обратить на себя внимание; использует дополнительные и альтернативные средства коммуникации).

2. Адекватность эмоциональных реакций (эмоциональные реакции соответствуют/не соответствуют окружающей обстановке; наличие импульсивности/эмоциональная стабильность).

3. Игровая деятельность (играет/не играет; играет один/с детьми/со взрослым; играет разнообразно/зацикливается на определённых игрушках; легко/тяжело переключается с одного вида игры на другой; использует предметы-заместители/не использует).

4. Навязчивые движения, стереотипии (характер движений, причина появления, когда усиливаются и ослабевают).

5. Любимое занятие.

[illegible]

Дата начала занятий с логопедом _____