

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 63 «Золотой петушок» города Смоленска
(МБДОУ «Детский сад № 63 «Золотой петушок»)

ПРИНЯТО:
на Педагогическом Совете
Протокол № 1
от «29» 01 20 22

УТВЕРЖДАЮ:
Заведующий МБДОУ
«Детский сад № 63
«Золотой петушок»
И.В. Брук.

Приказ № 109 01
от «30» 01 20 22



**Программа коррекционно-логопедической работы
учителя-логопеда для детей
с расстройством аутистического спектра с задержкой
психического развития.**

Возраст воспитанников: 4-5 лет

Срок реализации: 1 год

Руководитель: учитель-логопед Новикова О.В.

г. Смоленск, 2022г.

**муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 63 «Золотой петушок» города Смоленска
(МБДОУ «Детский сад № 63 «Золотой петушок»)**

ПРИНЯТО:
на Педагогическом Совете
Протокол № _____
от « ____ » _____ 20 _____

УТВЕРЖДАЮ:
Заведующий МБДОУ
«Детский сад № 63
«Золотой петушок»
_____ И.В. Брук.
Приказ № _____
от « ____ » _____ 20 _____

**Программа коррекционно-логопедической работы
учителя-логопеда для детей
с расстройством аутистического спектра с задержкой
психического развития.**

Возраст воспитанников: 4-5 лет

Срок реализации: 1 год

Руководитель: учитель-логопед Новикова О.В.

г. Смоленск, 2022г.

Содержание:

Пояснительная записка

I.Целевой раздел

- 1.1.Цели и задачи рабочей программы
- 1.2. Методы и формы логопедической работы
- 1.3.Принципы и подходы рабочей программы
- 1.4. Взаимодействие участников образовательного процесса
- 1.5.Интеграция образовательных областей в логопедической работе
- 1.6. Работа с родителями
- 1.7.Значимые для разработки и реализации Программы характеристики
- 1.8.Целевые ориентиры, планируемые результаты освоения рабочей программы
- 1.9. Логопедическое обследование воспитанников с РАС
- 1.10.Система коррекционно-развивающей работы с воспитанниками РАС

II.Содержательный раздел

- 2.1.Этапы логопедической работы по развитию речи воспитанников с РАС
- 2.2.Специфика логопедической работы с воспитанниками разного уровня речевого развития
- 2.3.Применение традиционных методов логопедической работы с воспитанника РАС
- 2.4.Перспективное планирование
- 2.5.Тематическое планирование
- 2.6.Календарно-тематическое планирование

III. Организационный раздел

- 3.1.Организация предметно-развивающей среды
- 3.2.Методы альтернативной коммуникации для коррекции речи для воспитанников РАС
- 3.3.Литература

Приложения

Пояснительная записка

Программа коррекционно-логопедической работы МБДОУ «Детский сад №63 «Золотой петушок» для детей с РАС с ЗПР 4-5 лет является нормативно-управленческим документом, обосновывающим выбор цели, содержания, применяемых методик и технологий, форм организации образовательного процесса в ДОУ, рассчитана на один учебный год. Настоящая Программа руководствуется следующими нормативно-правовыми документами:

- Конвенция о правах ребёнка, принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20.11.1989 г., ратифицированная Верховным советом СССР 13.06.1990 г.
- Конституция РФ
- Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"
- Федеральный закон "Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)". Принят Государственной Думой 2 июня 1999 г. (Постановление ГД ФС РФ от 02.06.1999 №4019-II ГД).
- Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384)
- Письмо Минобрнауки РФ от 16.01.2002 №03-51-5 ин/23-03 "Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях".
- Трудовой кодекс РФ от 30 декабря 2001 г. №197-ФЗ (в редакции от 30 декабря 2015 г.).
- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28 сентября 2020 г. № 28 "Об утверждении СанПиН 2.4.3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций". (действует до 31.12.2027года)

Документы, регламентирующие собственно профессиональную деятельность учителя-логопеда как сотрудника учреждения:

- Распоряжение № Р-75 от 6 августа 2020 г. «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность»
- Положение об оказании логопедической помощи в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении, реализующим основную общеобразовательную программу дошкольного образования
- Должностная инструкция учителя-логопеда

- Распоряжение от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»
- Положение о ППк в МБДОУ
- Устав ДОУ утвержденный постановлением Администрации города Смоленска от 26.12.2014г. № 2298; Лицензия на право осуществления образовательной деятельности серия 67Л01 № 0001278, регистрационный № 4826 от 14.04.2015г.;
- Основная Образовательная Программа муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 63 «Золотой петушок» г. Смоленска;
- Рабочая программа воспитания МБДОУ «Детский сад № 63 «Золотой петушок», утвержденная от «30» августа 2021 Приказ № 116-од;
- Положение об оказании логопедической помощи в МБДОУ «Детский сад № 63 «Золотой петушок» г. Смоленска приказ № 38-ОД от 11.01.2021г.;
- Положение об организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в МБДОУ «детский сад № 63 «Золотой петушок» г. Смоленска приказ № 38-ОД от 11.01.2021г.

Программа логопедической помощи для воспитанников 4-5 лет с РАС и ЗПР составлена на основе типовых базовых ПРОГРАММ:

- Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи «Коррекция нарушений речи» (авт. Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Т.В.Туманова, С.А.Миронова, А.В.Лагутина)
- Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет (авт. Н.В.Нищева)
- Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (авт. Л.Б.Баряева, О.П.Гаврилушкина)
- Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта (авт. Е.А. Екжанова , Е.А. Стребелева)

Теоретической основой программы стали:

- концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С.Выготский);
- учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С.Выготский, Н.Н.Малофеев);
- концепция о соотношении мышления и речи (Л. С.Выготский, А.А.Леонтьев, А. Р.Лурия, Ж.Пиаже и др.);
- концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка (В.М.Солнцев);
- концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка (Л. С.Выготский, А. Р.Лурия);

- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И.Лалаева, М.Мастюкова, Е. Ф.Соботович, Т.Б.Филичева, Г. В.Чиркина и др.);
- концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка (В.М.Солнцев);
- концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка (Л. С.Выготский, А. Р.Лурия);
- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И.Лалаева, Е.М.Мастюкова, Е. Ф.Соботович, Т.Б.Филичева, Г. В.Чиркина и др.)
- Адаптированная основная образовательная программа МБДОУ «Детского сада № 63 «Золотой петушок» г. Смоленска.

Программа реализуется на государственном языке Российской Федерации.

Программа разработана с целью психолого-педагогической поддержки, позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста с РАС. Предназначена для работы учителя-логопеда ДОО с детьми среднего дошкольного возраста с РАС, обеспечивает образовательную деятельность для воспитанников с РАС, с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья на основании заключений ПМПК

Рабочая Программа разрабатывалась с учетом концептуальных положений общей и коррекционной педагогики, педагогической и специальной психологии. Она базируется:

- на современных представлениях лингвистики о языке как важнейшем средстве общения людей, освоения окружающей действительности и познания мира;
- на философской теории познания, теории речевой деятельности: о взаимосвязях языка и мышления, речевой и познавательной деятельности.

В основе Рабочей Программы лежит психолингвистический подход к речевой деятельности как к многокомпонентной структуре, включающей семантический, синтаксический, лексический, морфологический и фонетический компоненты, предполагающей интенсивный и экстенсивный пути развития и формирование «чувства языка».

Назначение Программы:

- определяет приоритеты в подходах к реализации содержания образования детей с ОВЗ (РАС);
- определяет содержание и организацию образовательной деятельности с детьми с ОВЗ (РАС);
- способствует объединению и координации деятельности специалистов ДОО по комплексному сопровождению детей с РАС;

- способствует обеспечению реализации права родителей (законных представителей) на достоверную и исчерпывающую информацию об образовательных услугах ДОО.

Программа обеспечивает единство целей и задач, строится с учётом коррекционно-развивающего обучения и воспитания, в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей с РАС.

Предусматривает решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов.

Программа содержит материал для осуществления коррекционной работы с воспитанниками 4-5 лет с РАС, раскрывает возможные варианты содержания обучения и воспитания детей с РАС в зависимости от особенностей развития воспитанников рассматриваемой категории, а также учитывает образовательные области, соответствующие ФГОС ДОО.

Актуальность программы:

Данная программа разработана и предназначена для детей с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития. Само определение предполагает, что дети дошкольного возраста с РАС представляют собой широкий круг воспитанников с разнообразными трудностями в обучении. Задержанное развитие интеллектуальной сферы снижает возможности быстрого усвоения учебной программы и социальных навыков. Программа разработана для проведения коррекционно-педагогической работы с воспитанниками, имеющими расстройства аутистического спектра и ЗПР. Программа учитывает речевые возможности воспитанников: предполагает активизацию на занятиях как активной самостоятельной речи, так и альтернативных форм коммуникации: карточки PECS, жесты и интеллектуальные способности, способствуя выбору наиболее оптимальных форм и методов обучения.

Рабочая программа коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает создание психолого-педагогических условий для удовлетворения особых образовательных потребностей детей; выбор организационно-педагогических форм, сочетание общедидактических и специальных методов коррекционно-развивающего обучения; способствует организации процесса становления социально-коммуникативной компетентности детей с РАС.

Актуальность данной программы состоит в том, что для успешной коррекции и социализации воспитанников необходимо создание коррекционно-развивающей программы, где учитывались бы не только особенности детей с задержкой психического развития, но и аутистические проявления и, как следствие, ставились бы задачи коррекционного вмешательства, направленные на коррекцию и компенсацию интеллектуальных нарушений и аутистических расстройств.

I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Цели и задачи реализации Программы

Основной **целью** рабочей программы является компенсация незрелого психического развития, коррекция нежелательного поведения, развитие речи, ее номинативной и коммуникативной функций, включение детей в микросоциум группы детского сада, создать предпосылки для развития активного и пассивного словарного запаса, запустить механизм развития импрессивной и экспрессивной речи.

Реализуются следующие **задачи**:

1. Диагностика актуального развития ребенка
2. Подбор приемов и методов работы в соответствии с программным содержанием.
3. Всестороннее развитие всех психических процессов с учетом возможностей, потребностей и интересов дошкольников.
4. Коррекция нежелательного поведения
5. Формирование социальных навыков
6. Формирование навыков самообслуживания
7. Взаимодействие с семьей.

Основными коррекционными задачами в работе учителя-логопеда:

- развивать фонематический слух;
- обогащать словарный запас;
- формировать активную речь;
- развивать монологическую речь;
- развивать общие речевые навыки.

Специфические направления при работе с детьми с аутизмом:

- сосредоточение внимание воспитанника с расстройствами аутистического спектра на речи педагога (взрослого);
- развитие у воспитанника навыков подражания речи, жестам, действиям, мимике педагога;
- активизация речевых проявлений;
- подбор лексического материала, изучаемых тем, с учётом особенностей и возможностей воспитанника с расстройствами аутистического спектра;
- максимальное соотнесение слов с наглядностью, практическими действиями;

- обучение рассказыванию, пересказу, последовательному изложению событий;
- расширение и использование стереотипных фраз воспитанника (в том числе эхоталичных);
- оречевление, комментирование происходящего, проговаривание планируемой и выполненной деятельности;
- работа над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами;
- обучение альтернативным способам коммуникации при отсутствии вербальной речи (мутизме). Этот один из наиболее сложных вариантов речевого недоразвития обуславливает проведение специальной коррекционной работы и требует от учителя-логопеда и других специалистов, работающих с воспитанником с расстройством аутистического спектра, значительной адаптации всего дидактического материала;
- обучение составлению предложений по картинкам, сериям картин, работа над связным текстом (беседы, пересказ, «проигрывание», драматизации разных тем, воспроизведение стихотворной речи);
- работа над пониманием сложноорганизованной устной речи и над пониманием прочитанного материала;
- формирование коммуникативной функции речи: развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы, умению поддерживать и инициировать диалог. Над реализацией данной задачи работают все специалисты системы психолого-педагогического сопровождения, но именно учитель-логопед в первую очередь на своих занятиях проводит работу по формированию определённых коммуникативных стереотипов, которые в последующем ребёнок с помощью педагога-психолога сможет переносить в более широкие коммуникативные ситуации.

Коррекционно-образовательный процесс представлен в РП как целостная структура, а она сама является комплексной. Решение конкретных задач коррекционно-развивающей работы, обозначенных в каждом разделе программы, возможно лишь при условии комплексного подхода к воспитанию и образованию, тесной взаимосвязи в работе всех специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и др.) дошкольной организации, а также при участии родителей в реализации программных требований. ***Все коррекционно-развивающие занятия в соответствии с РП носят игровой характер***, насыщены разнообразными играми и развивающими игровыми упражнениями и ни в коей мере ***не дублируют школьных форм обучения.***

Построение коррекционно - развивающей программы обеспечивает социальную направленность педагогических воздействий и социализацию ребенка.

Задания подобраны с учетом постепенного усложнения тематической направленности и в соответствии с онтогенетическим развитием каждого коррекционного направления.

Содержание индивидуальной программы коррекционной работы реализуется в следующих направлениях:

1. развитие общих речевых навыков (мелкой ручной и артикуляционной моторики, дыхания, формирование предпосылок фонематических представлений, развитие фонематического слуха);
2. обогащение словарного запаса;
3. формирование фразовой активной речи;
4. формирование грамматического строя речи;
5. расширение фразы.

Коррекционная работа по формированию полноценных произносительных навыков и исправления дефектов звукопроизношения определена на основании обследования выявленных нарушений речи у воспитанников 4-5 лет. Для реализации индивидуальных коррекционно-развивающих программ и коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения составляются индивидуальные коррекционно-развивающие планы на каждого ребенка.

1.2.Методы и формы логопедической работы

Для качественной эффективной логопедической работы необходимо использование как традиционных, так и нетрадиционных методик.

Традиционные методы работы:

- словесные : «коммуникативная атака» (выбор эмоционально привлекательного момента – ароматерапии, музыки, стихотворения-того что способно привлечь); показ образа, пояснение, беседа, рассказ, чтение;
- практические: конструирование, моделирование, задания творческого характера, игры;
- логопедический массаж: используется с целью стимуляции ощущений, для нормализации мышечного тонуса. В результате изменения состояние мышц, нервов кровеносных сосудов, тканей речевого аппарата;
- наглядные.

Нетрадиционные методы и приемы:

- Вербально-поведенческий подход: подкрепление, выбор, моделирование повелительного оператора, побочное и дискретное обучение (разбивание сложного действия на шаги);
- Альтернативная коммуникация: жесты, карточки PECS, визуальное расписание, звуковые игры (озвученные буквы, живой календарь), интерактивный глобус, таблицы, устройства, эмоциональное комментирование;
- ИКТ;
- Артпедагогические: использование изобразительных средств для развития речи - лепка, рисование;
- Кинезиологические упражнения: использование движений для развития речи;
- Работа с песком.

Специфические направления при работе с детьми с аутизмом:

- сосредоточение внимания ребенка с расстройствами аутистического спектра на речи педагога (взрослого);
- развитие у ребенка навыков подражания речи, жестам, действиям, мимике педагога;
- активизация речевых проявлений;
- подбор лексического материала, изучаемых тем, с учётом особенностей и возможностей ребенка с расстройствами аутистического спектра;
- максимальное соотнесение слов с наглядностью, практическими действиями;
- обучение рассказыванию, пересказу, последовательному изложению событий;
- расширение и использование стереотипных фраз ребенка (в том числе эхолаличных);
- оречевление, комментирование происходящего, проговаривание планируемой и выполненной деятельности;
- работа над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами;
- обучение альтернативным способам коммуникации при отсутствии вербальной речи (мутизме). Этот один из наиболее сложных вариантов речевого недоразвития обуславливает проведение специальной коррекционной работы и требует от учителя-логопеда, учителя начальных классов и других специалистов, работающих с ребёнком с расстройством аутистического спектра, значительной адаптации всего дидактического материала;
- обучение составлению предложений по картинкам, сериям картин, работа над связным текстом (беседы, пересказ, «проигрывание», драматизации разных тем, воспроизведение стихотворной речи);
- работа над пониманием сложноорганизованной устной речи и над

пониманием прочитанного материала;

- формирование коммуникативной функции речи: развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы, умению поддерживать и инициировать диалог. Над реализацией данной задачи работают все специалисты системы психолого-педагогического сопровождения, но именно учитель-логопед в первую очередь на своих занятиях проводит работу по формированию определённых коммуникативных стереотипов, которые в последующем ребёнок с помощью педагога-психолога и учителя сможет переносить в более широкие коммуникативные ситуации.

Формы реализации РП коррекционной образовательной деятельности учителя-логопеда:

Все формы носят интегративный характер, т. е. позволяют решать задачи двух и более образовательных областей, развития двух и более видов детской деятельности.

Реализация РОП осуществляется в:

- ✓ Совместной деятельности учителя-логопеда с детьми;
- ✓ Совместной деятельности детей.

Образовательная деятельность осуществляется в различных **видах детской деятельности:**

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

1.2. Принципы и подходы логопедической работы

Реализация коррекционно-развивающей работы осуществляется с учётом следующих принципов.

- Принцип *единства диагностики и коррекции* – отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности педагогов. Этот принцип является основополагающим для всей коррекционной работы, так как ее эффективность на 90 % зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы.
- *Деятельностный принцип* основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности и структуру образования с учётом специфики развития личности обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является обучение в игре как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования.
- Принцип *целесообразности* – подбор адекватных по качеству и сложности заданий в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, выстраивание заданий в чёткой последовательности, предоставление оптимальной помощи с постоянным ее сокращением в зависимости от успехов ребенка.
- Принцип *учёта типологических и индивидуальных образовательных потребностей* обучающихся с аутизмом. Развивающая образовательная деятельность педагогов строится на индивидуальных предпочтениях конкретного ребенка. Игры и задания подбираются с учётом интересов ребенка и необходимости создания ситуации успеха.
- Принцип *коррекционной направленности образовательного процесса*. Заключается в том, что процесс социализации ребенка строится в соответствии с АООП ДО и АООП НОО для обучающихся с РАС и с учётом индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка.
- Принцип *развивающей направленности образовательного процесса*, ориентирующий его на развитие личности обучающегося и расширение его зоны ближайшего развития с учётом особых образовательных потребностей.
- Принцип *преемственности*, предполагающий взаимосвязь и непрерывность образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра на всех уровнях образования.
- Принцип *системности* обеспечивает единство всех элементов коррекционно-воспитательной работы: целей и задач, направлений и содержания, форм, методов и приёмов организации, взаимодействия участников.
- Принцип *непрерывности* обеспечивает проведение коррекционной работы на всем протяжении всего процесса с учётом изменений в личностном развитии ребенка с расстройством аутистического спектра.

- Принцип *приоритетности интересов* обучающегося определяет отношение к ребёнку с аутизмом работников организации, призванных оказывать каждому обучающемуся помощь в развитии с учётом его индивидуальных образовательных потребностей на основе эмоционального контакта, практического взаимодействия и совместного осмысления происходящих событий.
- Принцип *переноса усвоенных знаний, умений, навыков* и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность обучающегося к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире.
- Принцип *единства психолого-педагогических и медицинских средств* обеспечивает взаимодействие специалистов психолого-педагогического и медицинского блоков в деятельности по комплексному решению задач коррекционно-воспитательной работы.
- Принцип *сотрудничества с семьей* основанный на признании семьи как важного участника коррекционно-развивающей работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество. Родители, являясь полноправными участниками образовательного процесса, нуждаются в постоянной помощи и поддержке. Специалисты образовательных организаций используют разные формы взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с аутизмом. Они организуют консультативно-просветительскую деятельность, проводят обучающие семинары и тренинги, помогают родителям осознать истинные причины развития и поведения ребенка, осуществляют постоянное психолого-педагогическое сопровождение семьи.

Особые образовательные потребности обучающихся с РАС

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

Коррекционно-развивающая психолого-педагогическая работа должна быть направлена на:

- преодоление речевых нарушений у детей с РАС, оказание им квалифицированной помощи;

- разностороннее развитие детей с РАС с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

1.4. Взаимодействие участников образовательного процесса.

Конкретное содержание указанных образовательных областей реализуется в различных видах деятельности, не только на подгрупповых и индивидуальных занятиях, но и в свободной деятельности, игре, режимных моментах. Некоторые разделы программы пересекаются с разделами коррекционно-развивающей программы воспитателей, педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре. Здесь реализуется принцип многократного повторения и системности обучения. Т.к. нарушения довольно стойкие, необходимо чтобы развитие шло со всех сторон, на протяжении всего времени пребывания ребенка в ДОУ.

1.5. Интеграция образовательных областей.

Расстройства аутистического спектра часто сочетается с другими нарушениями. Значительная часть детей с РАС имеют сопутствующие интеллектуальные нарушения, задержку психического развития, расстройства моторики и координации, нарушения сна и др. Для детей с РАС также характерны особенности восприятия информации, трудности с концентрацией внимания и раздражительность. Поэтому, для детей с тяжелыми нарушениями развития содержание образования формируется индивидуально на основе углубленной психолого-педагогической диагностики, рекомендаций ППК и ИПР. Большинство детей с РАС характеризуются неравномерностью развития. При необходимости, для адаптации содержания направлений развития ребенка с РАС рекомендуется обращаться к Примерной АООП для детей с задержкой психического развития и с Примерной АООП для детей с интеллектуальными нарушениями. При описании образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка, представленными в пяти образовательных областях, следует учесть, что в адаптации нуждаются только те предметные области, освоение которых в полном объеме ребенком с РАС оказывается невозможным. Данный раздел посвящен определению содержания адаптированной основной.

При адаптации содержания необходимо учитывать такие трудности ребенка с РАС как: особенности понимания речевых инструкций, наличие аффективных вспышек, агрессивные и аутоагрессивные проявления, сложности в организации собственной продуктивной деятельности, особенности организации деятельности в быту и самообслуживания.

Используемые в работе формы, способы, методы и средства должны:

- помогать ребенку с РАС лучше адаптироваться в окружающем пространстве,
- помещении, в процессе образовательной деятельности;
- побуждать ребенка с РАС к самостоятельной деятельности;
- способствовать переносу знаний в жизненные ситуации;
- содействовать коммуникации ребенка с РАС с другими детьми и с взрослыми.

Для ребенка с РАС предусмотрен гибкий режим посещения образовательной организации. Гибкий и постепенный характер включения ребенка с РАС в образовательный процесс обеспечивается последовательностью следующих этапов:

- подготовительный этап,
- частичное включение,
- полное включение.

На подготовительном этапе педагоги устанавливают эмоциональный контакт с ребенком, формируют элементарные коммуникативные навыки. Ребенок посещает группу, досуговые мероприятия и праздники в сопровождении взрослого (педагога-психолога, социального педагога, помощника-ассистента и др.) в течение ограниченного промежутка времени.

Частичное включение характеризуется систематическим посещением ребенком группы по индивидуальному графику. Постепенно время пребывания ребенка в группе увеличивается, он активнее участвует в режимных моментах, взаимодействует с взрослыми и детьми. В группе педагогами специально должны создаваться ситуации, направленные на формирования позитивных взаимоотношений между детьми, основанных на актуальных интересах ребенка с РАС.

При полном включении ребенок может посещать группу наравне со своими сверстниками, соблюдать режим дня, общаться с детьми, участвовать в различных видах детской деятельности.

На начальных этапах работы с ребенком, имеющим РАС, целесообразно проводить индивидуальные занятия с постепенным переходом на малые групповые. Переход от индивидуальной к групповой форме работы осуществляется по следующей схеме: формирование навыка в паре: ребенок – специалист; закрепление навыка в паре с другими специалистами, работающими с ребенком (учителем-логопедом, педагогом-психологом и другими), и с родителями; закрепление навыка в малой группе детей при участии специалистов.

Для освоения программного содержания АООП ребенком с РАС необходимо корректировать объем заданий. Это обеспечивается установлением границ

задания (задания должны иметь четкое начало и конец, чтобы ребенок имел четкое представление о том, что от него требуется и в каком объеме), сокращением объема заданий, предъявление задания маленькими порциями, заменой задания другим.

В связи с трудностями понимания устной и письменной речи ребенком с РАС, а так же буквальностью интерпретаций сказанного другими людьми, педагогам необходимо: давать инструкцию, привлекая внимание ребенка, называя его по имени, использовать несложные инструкции и объяснения, проверять понимание ребенком услышанных фраз, избегать длинных глагольных цепочек в объяснениях.

1.6. Взаимодействие с семьями воспитанников

В соответствии с Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" №273-ФЗ от 29.12.2012 родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед другими лицами. Следовательно, одним из важных условий реализации рабочей программы является активное взаимодействие с семьей. Проводятся:

- Индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания;
- Праздничные тематические мероприятия;
- Рекомендации по выполнению домашних заданий и комплексный альбом всех специалистов с домашними заданиями.

Одной из важнейших задач организации в ДОУ коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда является ***привлечение родителей к активному сотрудничеству***, т.к. только в процессе совместной деятельности детского сада и семьи удастся максимально помочь воспитаннику, который испытывает трудности в своем развитии. На начало учебного года учителем -логопедом составляется план взаимодействия с семьями воспитанников, в котором отражены все формы и методы взаимодействия (план представлен в годовом плане учителя-логопеда).

Учитель-логопед привлекает родителей к коррекционно-развивающей работе через ***систему методических рекомендаций***. Кроме методических рекомендаций учитель-логопед постоянно обновляет стенд «Советы логопеда».

Модель взаимодействия с семьями детей, имеющими нарушения речи, представлена на схеме.

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ



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

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

- нужно как можно больше стараться играть с ребёнком в совместные игры. В самом начале нужно выбирать игры и занятия, исходя из интересов малыша, позже дополнять их новыми видами деятельности. В игровую деятельность нужно включать людей из ближайшего окружения ребёнка;
- хорошим решением будет ведение дневника, в котором будут фиксироваться все успехи и трудности, которые могут возникнуть у ребёнка. Это делается для того, чтобы наглядно показать специалисту развитие малыша. Посещать занятия со специалистами. За любой успех ребёнка надо поощрять.

Учитель-логопед привлекает родителей к коррекционно-развивающей работе через систему методических рекомендаций. Эти рекомендации родители получают в устной форме и еженедельно по пятницам в письменной форме в специальных тетрадях.

1.7. Значимые для разработки и реализации рабочей программы. Характеристика.

Дошкольный этап становления речи (от 3 до 7 лет)

Этот период характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования.

Процесс усвоения языка протекает так динамично, что после трёх лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и многих видов сложных предложений, с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если, тот... который и т.д.).

Некоторые авторы выделяют этап детского словотворчества, повышенного интереса к языковым явлениям и обобщениям (Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин и др.).

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса.

Активный словарь ребенка к 4-6 годам достигает 3000-4000 слов, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями, совершенствуются процессы словоизменения.

Параллельно с развитием словаря идёт и развитие грамматического строя речи. К. Д. Ушинский придавал особое значение чувству языка, которое, по его словам, подсказывает ребёнку место ударения в слове, грамматический оборот, способ сочетания слов в предложении.

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, умение воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если у кого-то из детей и возникают при этом ошибки, то они касаются наиболее трудных, мало употребительных и чаще всего незнакомых для них слов. При этом

достаточно исправить ребенка, дать образец ответа и немного «поучить» его правильно произносить это слово, и он быстро введёт это новое слово в самостоятельную речь.

На 5 году жизни дети относительно свободно пользуются структурой сложносочинённых и сложноподчинённых предложений. Начиная с этого возраста высказывания детей, напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений. В 5 возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью. В возрасте 5–6 лет высказывания детей достаточно пространственные, улавливается определённая логика изложения. Нередко в их рассказах появляются элементы фантазии, желание придумать эпизоды, которых в действительности не было.

В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твёрдые согласные и, наконец, – сонорные, шипящие и свистящие звуки.

К 4 годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. Развивающийся навык слухового восприятия помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих. В этот период формируется языковое чутьё, что обеспечивает уверенное употребление в самостоятельных высказываниях всех грамматических категорий.

К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения. На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлечённая, обобщённая, лишённая наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребёнком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Уровень развития фонематического слуха позволяет им овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в школьный период. Как отмечал А.Н. Гвоздев, к 7 годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, если ребенок воспитывается в нормальном речевом и социальном окружении).

Таким образом, к концу дошкольного периода дети должны владеть развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной.

Если в возрасте 5 лет в речи ребенка присутствует стойкий аграмматизм, сокращения и перестановки слогов и звуков, уподобления слогов, их замены и пропуск – это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции. Такие

дети нуждаются в систематических логопедических занятиях до поступления в школу.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.

Аутизм – это психопатологический синдром, который характеризуется недостаточностью общения, формируется на основе первичных структурных нарушений или неравномерности развития предпосылок общения и вторичной утраты регулятивного влияния общения на мышление и поведение.

Расстройства аутистического спектра, по определению, принятому в Российском обществе психиатров, представляют собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипностью поведения, приводящими к социальной дезадаптации. Согласно Международной классификации болезней десятого пересмотра, расстройства аутистического спектра относятся к общим расстройствам психологического развития (F-84) – группе расстройств, характеризующихся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммуникабельности, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий (эти качественные отклонения являются общей характерной чертой деятельности индивида во всех ситуациях). В понятие «расстройства аутистического спектра» входят: ранний детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, а также психогенные формы с аутистическим поведением.

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра – неоднородная группа. У многих людей диагностируется лёгкая или умеренная умственная отсталость. Вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у людей, чьё интеллектуальное развитие оценивается как нормальное или высокое, но проявляется избирательная одарённость в определенных областях.

Особенности психофизического и речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра.

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития О. С. Никольская выделяет четыре группы детей, различающихся характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможностью социализации, способами аутостимуляции и уровнем психоречевого развития:

- 1) полная отрешённость от происходящего,
- 2) активное отвержение,

- 3) захваченность аутистическими интересами,
- 4) выраженная трудность организации общения и взаимодействия.

В данной психолого-педагогической квалификации аутизма для каждой группы детей определены характерные особенности развития. Основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от группы аутизма. В пределах каждой группы существуют индивидуальные различия в психофизическом и речевом развитии детей.

I группа – полная отрешённость от происходящего
(классические формы детского аутизма, описанные Л. Каннером)

У детей данной группы наиболее выражены отрешённость от внешнего мира, отсутствие целенаправленного поведения. Дети не развивают активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешённость от происходящего.

Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Они будто не видят и не слышат и, тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своём поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не хватает, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз.

Этих детей можно мимолётно заинтересовать, но привлечь к минимально развёрнутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время

и в особенно напряжённые моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них.

Тем не менее, не смотря на практическое отсутствие активных собственных действий, у этих детей характерный тип аутостимуляции. Они используют в основном пассивные способы впитывания внешних впечатлений, успокаивающих, поддерживающих и подпитывающих состояние комфорта. Дети получают их, бесцельно перемещаясь в пространстве – лазая, кружась, перепрыгивая, карабкаясь; могут и неподвижно сидеть на подоконнике, рассеянно созерцая мелькание огней, движение ветвей, облаков, потока машин, особенное удовлетворение испытывают на качелях, у окна движущегося транспорта. Пассивно используя складывающиеся возможности, они получают однотипные впечатления, связанные с восприятием движения в пространстве, двигательными и вестибулярными ощущениями, что также придаёт их поведению оттенок стереотипности и монотонности.

Вместе с тем, даже про этих глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности мимолётного тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого.

Речевое развитие детей первой группы.

У детей первой группы формирование речи соответствует речевому онтогенезу или начинается раньше, чем у нормотипичных детей: гуление появляется в 2-6 месяцев, лепет в 5-7 месяцев, первые слова в 8-12 месяцев, то есть. Но родители отмечают, что первые слова ребенка у ребенка необычные («Свисток», «трава» и др.), оторваны от его потребностей. Эти первые слова часто сложны по слоговой структуре, произносятся с утрированной интонацией, все звуки выговариваются чётко. В речи отсутствуют слова «дай», «на», а слова «мама», «баба» не являются обращением и произносятся как бы сами по себе.

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

В возрасте 2-2,5 лет отмечается регресс речи. Этому обычно предшествует какое-либо соматическое заболевание, психическая травма или другие отрицательные воздействия, хотя в отдельных случаях никаких видимых причин для такого регресса назвать нельзя.

У некоторых детей речь почти совсем утрачивается, остаются вокализации

без обращений, бормотание, иногда – в состоянии аффекта ребенок может произносить отдельные (эхолалия), отражающие слышанную ребёнком речь, или (очень редко) произнести простую фразу. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного.

Ухудшение речи сопровождается нарастанием трудностей в моторике. По данным Е.Р. Баенской, К.С. Лебединской, Т.И. Морозовой, О.С. Никольской для детей первой группы основным является мутизм (полное отсутствие целенаправленной речевой коммуникации). Несмотря на регресс внешней речи, внутренняя может сохраняться и развиваться. Установить это можно только после длительного внимательного наблюдения.

На первый взгляд, кажется, что ребенок не понимает обращённую к нему речь, потому что он далеко не всегда и не сразу выполняет речевые инструкции. Много, однако, зависит от ситуации: при непроизвольном аффективном внимании ребенка речь понимается им лучше, чем при прямом обращении к нему. Кроме того, такие дети часто просто не могут выполнить просьбу или указание взрослого из-за моторных трудностей, недостаточной целенаправленности и невозможности сосредоточения внимания. Однако даже при отсутствии немедленной реакции на речь взрослых в последующем оказывается, что в поведении, деятельности ребенка полученная информация в той или иной мере у ребенка проявляется.

Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

Речевые расстройства детей первой группы представляют наибольшие трудности в коррекционной работе по развитию речи.

II группа – активное отвержение окружающего мира

Дети этой группы имеют самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощёренных стереотипных действиях – активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.

В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жёстко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, боятся неожиданностей, могут

проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жёстко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи.

Неопределённость, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

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

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счёт, или даже значительно более сложные как математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне.

При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять своё значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются. Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одарённость в математических

вычислениях, лингвистические способности.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребёнком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребёнком в реальной жизни. Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это ещё не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жёстко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненного стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением.

Речевое развитие детей II группы

Для детей второго варианта речевого развития 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.

Для детей данного варианта аутизма характерна грубая задержка формирования речи: характерны эхолалии, 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 счёт механического запоминания и закрепляется благодаря склонности ребенка к стереотипиям. Активный словарь ребенка ограничивается немногочисленными стереотипными словами и короткими фразами, полученными ребёнком в какой-то аффективной ситуации. Так, на приёме у врача испуганный малыш стереотипно повторяет: «Лампа упала! Лампа взорвалась!», но это перестаёт быть бессмыслицей, так как испуг (а незнакомая ситуация его пугает) прочно связан для него с когда-то действительно взорвавшейся у него над головой перегоревшей электрической лампочкой и такую фразу ребенок повторяет всегда, когда волнуется. Ребенок может произносить цитаты из любимых книг, которыми он комментирует реальную ситуацию, например, каждый раз

мальчик произносил фразу: «Что же бедному зайчику делать?», (вспоминая сказку «Заячья избушка»), когда он находился в затруднительной ситуации. Развитие фразовой речи сильно затруднено, спонтанные фразы аграмматичны: не употребляются предлоги, слова не изменяются по родам и числа, глаголы в речи встречаются преимущественно в неопределённой форме, прилагательные практически отсутствуют.

У детей второй группы есть стереотипные просьбы и обращения, в которых глагол используется в инфинитиве («Чай пить», «Дать колбаски»). Большие сложности возникают в связи с употреблением личных местоимений, о себе ребенок говорит во втором или третьем лице («Саша пойдёт гулять»). Но часто такие дети предпочитают обращаться и просить не речью, а криком или просто стараются подвести взрослого к нужному месту и ткнуть его руку в интересующий их предмет.

Дети с таким вариантом речевого развития не вникают в смысл сказанного другим, не всегда понимают, а потому и не выполняют словесную инструкцию. В связи с тем, что их речь крайне стереотипна, диалог с ними фактически невозможен: они не отвечают на вопросы и сами их никогда не задают. Родители часто говорят о том, что у ребенка не было периода «почемучки». В речи этих детей нет развёрнутых фраз (за исключением цитат), нет пересказа, даже короткого. Речевая активность низкая, побуждений к речи не возникает.

С возрастом у них накапливается большое количество речевых штампов, цитат из любимых стихов, песен, сказок (дети предпочитают слушать их в записи). Такая речь не связана с окружающей обстановкой, употребляется не в соответствии заключённым в ней содержанием. Только после длительной коррекции дети начинают потреблять речевые штампы более или менее к месту.

Дети второй группы моторно неловки, нарушена не только общая, но и тонкая моторика (пальцевая и артикуляционная), значительно снижен мышечный тонус; все это дополнительно тормозит их речевое развитие.

Во второй группе аутизм представлен как активное отвержение мира, дети делают первый шаг в развитии активных взаимоотношений со средой.

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

III группа – захваченность аутистическими интересами

Дети данной группы имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, аутизм таких детей

проявляется как поглощённость собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

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

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

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развёрнутому монологу. Их речь грамматически правильная, развёрнутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая - «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлечённые интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом в отличие от других детей с расстройствами аутистического спектра, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлечённым знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается

развитие социальных навыков, понимания и учёта подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощённость собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп.

Особенности речевого развития детей третьей группы

Основные этапы развития речи у детей третьей группы наступают раньше, чем у нормотипичных 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 родители отмечают, что дети, даже имея богатый словарный запас, используя «взрослые» и сложные грамматические и синтаксические формы не могут вести диалог – с ними «трудно разговаривать».

Внешне благополучное речевое развитие отличается от обычного. Если в норме, оно начинается со становления простейшего диалога ситуативной речевой коммуникации и уже позже на ее основе происходит переход к контекстной монологической речи, то здесь ребенок начинает и останавливается на монологе, не пройдя стадию ситуативной речи. И формирующийся монолог не имеет отношения к становлению контекстной речи, он обычно не связан с конкретной ситуацией общения, сообщение ребенка понятно другому человеку лишь при условии его владения темой интереса ребенка и хорошего знакомства с его индивидуальным жизненным опытом.

Речь этих детей стереотипна (фонографична), она во многом строится на основе развёрнутых цитат из высказываний родителей, знакомых книг, фильмов и в основном представляет монологи на темы сверхценные для ребенка. Усваивается и закрепляется детьми главным образом насыщенная, эмоциональная, соответствующая по содержанию интересам и пристрастиям ребенка речь. Цитаты, заимствования и штампы дети употребляют к месту. Например, когда ребенка ведут умываться, он говорит: «Надо, надо умываться по утрам и вечерам» а перед сном, уже в кровати: "Все, спит

Денис, спит". Когда мать хочет наказать ребенка, он просит ее: «Смилуйся государыня рыбка» после наказания укоряет её: «Ну, теперь твоя душенька довольна?»».

Дети буквально «заговаривают» своих близких. Но богатая речь таких детей несёт в основном аффективную функцию, в монологах они стереотипно проигрывают свои фантазии, страхи, влечения.

Дети могут задавать вопросы, но тоже стереотипные, на которые требуют определённые, стереотипные ответы. Они не включаются в речевое взаимодействие: не слушают собеседника, ожесточённо цитируя целые страницы любимых книг или рассуждая на излюбленную тему; замолкают или отвечают односложно.

У детей имеются нарушения произношения: ребенок говорит смазано, торопливо, нечётко, иногда заменяя некоторые звуки; своеобразная интонация может не соответствовать смыслу произносимого текста. Весьма характерны внешние признаки речи: напряжённость голоса, повышение его высоты к концу фразы, ускоренный темп, недоговаривание слов, пропуск и замена звуков, нечёткое, смазанное произношение. Иногда речь бывает толчкообразной, скандированной. Дети легко перенимают аффективно насыщенные интонации взрослых. На особенностях звукопроизношения, темпа и плавности речи сказывается, очевидно, и повышенный мышечный тонус.

Отмечается повышенное внимание к звуковой структуре слова, любовь к словотворчеству. Ребенок с удовольствием играет словом, заменяя в нем отдельные звуки, переставляя слоги, и не интересуется конкретным смыслом того, что получилось.

Дети с третьим 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 соответствия содержания инструкции направленности собственных интересов и влечений ребенка.

В третьей группе аутизм представлен как поглощённость собственными стереотипными интересами, а также неспособностью детей выстраивать диалогическое взаимодействие. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения. Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

IV группа - чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия

Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность. При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, и выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения – ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно лёгкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром преимущественно опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверждённых правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого.

Такие дети не развивают изощёренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности – они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. И, если дети второй группы физически зависимы от них, то этот ребенок нуждается в непрерывной эмоциональной поддержке. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Особенности речевого развития детей IV группы

Особенности речевого развития при четвёртом варианте не столь чётко очерчены. Первые слова и первые фразы появляются у них своевременно. Достаточно часто после 2-2,5 лет отмечается регресс в речевом развитии, который, однако, никогда не достигает полного мутизма: экспрессивная речь почти полностью утрачивается, остаются эхολалии без обращения, изредка ребенок употребляет простые аграмматичные фразы. На заданный вопрос ребёнок не отвечает, а эхολалически повторяет вопрос.

Импрессивная речь развита достаточно хорошо, что в последующем облегчает переход к правильной фразовой речи. Таких детей в большей степени интересует содержание речи, её семантическая сторона. Это проявляется, например, не в пристрастии к стихам вообще, а к стихам эмоционально тонким с высоким ритмическим строем. Аграмматизмы фразовой речи отчасти связаны с меньшей, чем у других детей с РАС склонностью к употреблению готовых речевых штампов, со стремлением к самостоятельной речи. Личные местоимения (особенно «Я») появляются в речи с большим опозданием. Наблюдаются нарушения звукопроизношения: неотчётливое произнесение или замена звуков более простыми по артикуляции. Темп и плавность речи тоже могут быть изменены, чаще встречается его замедление, чем ускорение; иногда отмечается заикание. Речь у ребенка четвертой группы тихая, нечёткая встречаются эхολалии, иногда отсроченные во времени. Речь интонационно бедна, но в условиях эмоционального подъёма интонации адекватны ситуации. Такой ребенок просит и обращается, как правило, речью, но пересказ для него труден. Часто создаётся впечатление, что он не понимает простую инструкцию, и в то же время может быть проявлена живая реакция на сложный сказочный образ, какую-то эмоционально задевшую его ситуацию.

При IV варианте речевого развития при аутизме взаимодействие со взрослыми развивается легче и быстрее, но выраженная сензитивность детей этой группы требует большой осторожности в стимуляции речевой деятельности. В статусе этих детей на первом плане неврозоподобные расстройства: робость, пугливость особенно в общении, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию.

Особый характер речи (тихий голос, смазанность, нечёткость произношения) сочетается с низким мышечным и психическим тонусом. Успешное речевое развитие ребенка, как правило, способствует уменьшению его импульсивности, формированию целенаправленности. Если ребенок лишается возможности непосредственно действовать и ставится перед необходимостью реагировать на происходящее только с помощью речи, он, как правило, начинает лучше понимать ситуацию в целом, её социальный смысл.

Дети с аутистическими расстройствами (IV группы) проявляют пассивность, безынициативность, часто – невыраженность интересов, слабость реакции на окружающее, задержку в развитии моторной сферы. Речевые нарушения

выражаются в сильно ограниченном словарном запасе, нарушении понимания грамматических категорий, изображений, сюжетов на картинках, в дефектах звукопроизношения и трудностях формирования связной речи. Только дети четвертой группы, при всей зависимости от другого человека, пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенной и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации.

Психическое развитие таких детей идёт с отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании, рисовании, музыкальных занятиях.

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одарёнными детьми третьей группы, дети четвертой группы сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы – пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

Дети быстро истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей может быть парциальная одарённость, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

Аутизм у детей четвертой группы выступает не как защитная установка, а как находящиеся на поверхности трудности общения.

По мнению, О.С. Никольской именно эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом.

Таким образом, речевые расстройства, являющиеся одним из основных феноменов расстройства аутистического спектра, достаточно выражены и специфичны. Они возникают очень рано, практически с рождения и все психоречевое развитие ребенка становится особенным. В.В. Лебединский обозначает такое развитие как искажённый тип психического дизонтогенеза.

Дизонтогенетический тип развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра представлен в следующем виде:

1. Первичный мутизм – с самого начала развития речь отсутствует.
2. Формально «правильное» развитие речи до 2–2,5 лет с последующим глубоким распадом (до мутизма).
3. Формально «правильное» развитие речи до 2–2,5 лет с последующим регрессом (в 2,5–6 лет) и регрессиентно-искаженной динамикой после 5–7 лет.
4. Задержка (недоразвитие) речи в сочетании с искажением ее развития.
5. Искажённое развитие речи.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАС.

Анализируя речевые характеристики детей с аутизмом в целом, следует отметить, что, несмотря на большое разнообразие речевых нарушений, характерных для отдельных вариантов, имеются и общие, специфичные для аутизма особенности.

Овладение нормотипичным ребёнком речью – трудный и продолжительный процесс, который проходит основные стадии: крик, гуление, лепет, слоги, слова, фразы, активная речь. У детей с РАС, как правило, какая-либо из стадий, а то и несколько стадий отсутствуют. Типичными для детей с аутизмом являются сроки становления речи, реализации основных функций (общения, обобщения и др.).

В анамнезе у большинства детей отмечается слабая выраженность голосовых реакций на первом году жизни. Для раннего развития при аутизме характерны следующие особенности прелингвистического развития: недифференцированный, сложный для интерпретации плач, гуление ограничено или необычно (скорее напоминает визг или крик), отсутствует имитация звуков. Дети 18-36 месяцев значительно чаще используют нетипичные невербальные вокализации (визг), чем их нормативно развивающиеся сверстники.

В раннем возрасте гуление и лепет могут быть мало выражены, и часто отличаются по звучанию от обычных детских. Дети больше играют звуками и меньше, чем в норме, используют лепет и жест как средство коммуникации. Отсутствует интонационная выразительность голосовых реакций, интонационно-мелодическая имитация простой фразы, не бывает попыток произнести вслед за взрослым звук или слог, к концу первого года жизни не появляются такие типичные для здорового ребенка слова, как «мама», «баба». У некоторых детей с аутизмом могут появиться необычные, сложные слова и фразы, которые, как правило, не используются ими для прямого обращения к близким.

Явным нарушениям речевого развития ребенка с аутизмом предшествуют трудности развития невербальной коммуникации. Дети мало пользуются жестами, мимикой для обращения к близким, не тянутся на руки, не вовлекают в игры, не привлекают внимания к интересующему их объекту. Дети с аутизмом обычно не подчиняются речевым инструкциям и не

обращают внимания на лицо говорящего, что делает здоровый ребенок первого года жизни. Нарушения в общении у аутичного ребенка широко варьируют: в более лёгких случаях ребенок может быть избирательно контактен в привычной для него ситуации и крайне заторможен в новой обстановке, в присутствии посторонних лиц. Часто при необходимости установления контакта он испытывает большое беспокойство и напряжение, нередко проявляет негативизм. В наиболее тяжёлых случаях он полностью игнорирует окружающих, не замечает их.

Серьёзные опасения появляются после года, когда проблемы развития речевой коммуникации становятся очевидны. Ребенок не обращается сам и почти не отзывается на имя, не организуется речью, плохо выполняет самые простые инструкции, что рождает у взрослых сомнения в его способности слышать и воспринимать речь. Сомнения в сохранности слуха обычно не подтверждаются, поскольку дети явно реагируют на звуки вне коммуникации, могут любить музыку. Достаточно часто они проявляют в своём поведении и учёт вербальной информации, например, отставленно, но все же реагируют на просьбу или же делают явно обратное ей. Характерна длительная задержка появления вопросов, особенно «когда» и «почему». Приблизительно 25-30% детей с расстройствами аутистического спектра начинают говорить, однако затем теряют навыки речи. Часто это происходит между 15 и 24 месяцами, причём регресс может возникнуть внезапно или проявляться постепенно. Одновременно с регрессом речевых навыков может наблюдаться утрата возможности использовать жесты, утрата социальных навыков (глазной контакт, реакция на похвалу). Иногда регресс накладывается на уже существующие особенности ребенка, характерные для аутистических расстройств. Механизм, лежащий в основе аутистического регресса, неизвестен. Потенциальные факторы включают ускоренный рост головы, генетические нарушения, судороги или другие электрофизиологические нарушения, нарушения пищеварения, иммунный дефицит. Однако к настоящему времени ни для одного из этих факторов не доказана прямая связь с регрессом.

При всем разнообразии особенностей речи аутичных детей первых двух лет жизни можно выделить четыре основные особенности:

- некоммуникативность речи;
- искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим, и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляцию;
- иногда – наличие своеобразной вербальной одарённости;
- мутизм или распад речи.

Речевые нарушения наиболее отчётливо проявляются после трёх лет. У части детей с аутизмом, речь может практически не развиваться, они остаются мутичными. У некоторых слова вообще не появляются, другие начинают произносить слова вне коммуникации, но вскоре после года теряют их. Мутизм – это не обязательно полное отсутствие речи: ребенок может замолчать совсем, может вокализировать, щебетать, чмокать, скрипеть, но

может и интонировать нечто схожее с речью, но «на своём языке» и тоже вне коммуникации. В этом бормотании временами могут проскальзывать смазанные слова, чаще всего какие-то цитаты, возможно из любимых мультфильмов.

В специфике нарушений речевого развития при аутизме на первый план обычно выступают эхолалия, т.е. повторение услышанного слова или даже фразы, причём иногда достаточно отчётливое воспроизведение сложных звукосочетаний. Эти повторения могут возникать сразу за услышанным (непосредственные эхолалии) или заметно позже (отсроченные эхолалии). Эхолалия, как тенденция детей в качестве ответа повторять обращённую к ним речь, сначала рассматривалась однозначно негативно как проблема речевого поведения. Само присутствие эхолалий у менее успешных детей свидетельствует о том, что и они выделяют звуки человеческой речи и могут их воспроизвести. Редко, но ребенок может откликнуться словом на задевшее его впечатление, а в витально значимой ситуации и произнести что-то спонтанно. Но произнесённые случайно слова не фиксируются и не воспроизводятся снова. Понимание речи других людей таким ребёнком могут оцениваться лишь по косвенным признакам, по учёту в его поведении вербальной информации.

Наблюдения за речью детей показали, что и непосредственная и отставленная эхолалия могут иметь адаптивную функцию и использоваться ребёнком рационально как требование, подтверждение, поддержание взаимодействия или служить средством саморегуляции. У некоторых детей с аутизмом речь развивается, хотя у многих может надолго оставаться эхолаличной, свёрнутой (телеграфный стиль), с трудностями освоения первого лица. Некоторые авторы считают, что эхолалии, как повторения без смысла и видимой цели, являются показателем тяжести расстройства и затрудняют адаптацию. В соответствии с этой парадигмой разрабатываются пути коррекции эхолалий. В то же время другие исследователи считают эхолалии примитивными попытками сохранить социальный контакт в ситуации, когда ребенок сталкивается с недоступными для него речевыми стимулами, и считают это хорошим прогностическим признаком.

В соответствии с этой парадигмой эхолалии могут быть разделены на коммуникативные и некоммуникативные. В то время как некоммуникативные эхолалии не целенаправлены и в большей степени служат ребёнку для регуляции своего состояния, получения удовольствия или просто «проверки» слов, коммуникативные эхолалии могут использоваться для сообщения информации, просьбы о помощи, протеста или указания. При этом дети с расстройствами аутистического спектра используют больше коммуникативных эхолалий, чем некоммуникативных. Общая стереотипность, свойственная детям с РАС, представлена в речи не только в виде эхолалий, но и в форме более сложных вербальных ритуалов. Вербальные ритуалы – это фиксированные последовательности высказываний, которые ребенок строит так, будто чувствует принуждение

завершить их в определённом порядке. При этом ребенок может не только сам совершать вербальные ритуалы, но и принуждать к этому других. Неологизмы – это слова, которых нет в языках, известных ребёнку, их ребенок конструирует сам. Различают пассивные неологизмы (бессмысленные звукосочетания) и активные (имеющие определённый смысл). Типичное речевое развитие также включает неологизмы (их называют физиологическими), которые могут возникать у детей до пяти лет. Идиосинкразическая речь включает настоящие слова и фразы, используемые или скомбинированные человеком, таким образом, который он не мог позаимствовать от других. При этом образованные словосочетания служат для передачи специфического смысла. Дети с аутизмом используют больше неологизмов и идиосинкразической речи, чем их нормативные сверстники или умственно отсталые дети с тем же уровнем развития речи. При этом частота использования идиосинкразической речи у аутичных детей возрастает с усложнением речи, в то время как у детей с умственной отсталостью частота подобных феноменов уменьшается по мере развития речевых навыков.

Замену личных местоимений у детей с аутизмом отметил ещё Лео Каннер. Личные местоимения – сложные абстрактные конструкции, которым нельзя научиться через прямую имитацию. Чтобы правильно употреблять личные местоимения, ребенок должен понимать, что в разговоре есть различные роли (говорящий; тот, кому говорят; просто слушатель, третьи лица, о которых говорят), и использование местоимений зависит от роли человека в диалоге. По-видимому, ошибки в использовании местоимений связаны с задержкой формирования сознания «Я». Чувство себя и другого, преодоление детского эгоцентризма, способность к совместному вниманию также являются важными факторами в понимании использования личных местоимений, которые могут быть нарушены у детей с аутистическими расстройствами.

Ребенок с аутизмом избегает общения, ухудшая возможности своего речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением. Оторванность такого ребенка от мира, неспособность осознать себя в нем, очевидно, сказываются на становлении его самосознания. Следствием этого является позднее появление в речи местоимения «Я» и других личных местоимений в первом лице. Л. Каннер связывал проблемы аутичных детей с использованием (перестановкой) местоимений с эхоталией. Исследования учёных показали, что аутичный ребенок успешно дифференцирует себя и близких, называя их по именам (R. Jordan, 1990); ребенок использует имена чаще, чем местоимения (в норме отмечается обратная тенденция). Как полагает W. Fay аутичный ребенок терпит неудачу в перестановке местоимений по другой причине: их правильное использование требует гибкого учёта постоянного сдвига в отношениях. Мама – это всегда Мама, но Я – это не один и тот же человек, а только тот, кто говорит в это время. Предполагается, что именно этот гибкий сдвиг отношений и может быть специфически труден аутичным детям. Это

подтверждают данные о том, что этим детям трудно освоить и изменение временной формы глагола в зависимости от того когда они говорят – до, после или во время события; и не всегда легко пользоваться дихотомиями «здесь и там», «этот и тот», «прийти и уйти». Ребенок не обращается прямо, но может выразить своё желание или отказ во втором, в третьем лице («хочешь», «хочет»; «не хочешь», «не можешь») в инфинитиве («накрыть»), называя себя по имени («Коленька устал»).

У некоторых детей наблюдается использование к месту цитат из речи родителей, сказок, песен, мультфильмов. Так, проголодавшийся ребенок говорит маме: «хочешь сырничек», а если она сердится: «смилуйся государыня рыбка». Смысл цитат и штампов может быть понятен только близким ребенка, в контексте его домашней жизни (метафорические, идиосинкразические высказывания).

Характерна стереотипность в использовании освоенных речевых навыков: их воспроизведение в одной и той же форме, жёсткая привязанность к привычной обстановке, к взаимодействию с одними и теми же людьми. При общем нарушении развития целенаправленной коммуникативной речи, пользуясь для коммуникации ограниченным набором цитат и штампов, в русле стереотипных увлечений, дети могут быть чутки к фонематической и ритмической структуре слова, играть со звуками, слогами и словами, коверкать слова, петь, рифмовать, декламировать стих «читать стихи километрами», повторять сложно звучащие слова, проявлять интерес к их написанию (позже они могут удивлять своей абсолютной грамотностью).

Характерна особая просодика детей с аутизмом: вокализации мутичных детей крайне необычны, у говорящих детей тоже странные интонации, и ударения. Известно, что интонационный компонент не только отражает наше эмоциональное состояние, но и несёт много реальных коммуникационных функций: помогает подчеркнуть значение внутри фразы, обозначить тему, отношение, утверждение, вопрос, помочь слушателю удержать нить беседы, объединить высказывания в единое целое. Для детей с аутизмом характерны необычное звучание и изменение темпа, ритма, высоты и силы голоса, бессвязность речи, монотонные, скандированные или специфически певучие интонации, шёпот при начале эхололичной речи. В значительной степени это обусловлено несовершенством речевой практики данной категории детей, недостатком языковых средств общения, ограниченным словарным запасом и свидетельствует о недоразвитии всех компонентов речи. Речь людей с аутизмом часто характеризуют как эмоционально бедную, монотонную, «механическую», маловариативную по темпу и громкости. Если интонационная окраска речи присутствует, то она может быть странной, вычурной или преувеличенной.

Наибольшие трудности выявляются у людей с расстройствами аутистического спектра в понимании и использовании интонационных ударений, то есть выделения определенных слов или словосочетаний в предложении. Причём эти трудности выявляются не только у

детей, но и у подростков и даже взрослых людей с аутистическими нарушениями. Модификации и применение языка в зависимости от социального контекста называют прагматическими аспектами речи. Использование интонационных ударений во многом связано с социальным использованием речи. Для того чтобы выделить интонационно какую-либо часть фразы, необходимо понимать, что она нуждается в выделении, потому что слушатели могут интерпретировать фразу по-разному. Дети с аутизмом могут иметь трудности с таким пониманием, из-за чего во время разговора не уделяют внимания интонации. Обратный эффект непонимания того, какую именно часть фразы стоит выделить, заключается в выделении детьми с аутизмом нескольких частей фразы, из-за чего речь может носить скандированный характер. Интонационные акценты также могут расставляться произвольно из-за других нарушений экспрессивной речи. Почти у всех детей частыми являются разнообразные нарушения звукопроизношения. Произношение звуков может быть разным – от правильного до неправильного. Речь может оставаться лепетной. Нарушения звукопроизношения у детей с расстройствами аутистического спектра связаны с малой речевой практикой и недостаточной психической активностью, с недоразвитием фонематического слуха. Однако торопиться с исправлением дефектов звукопроизношения не следует, так как сосредоточение коррекционно-педагогической работы не на смысловой, а на технической стороне речи может затормозить развитие коммуникативной функции.

Также все дети с расстройствами аутистического спектра имеют проблемы в сферах фонетического, грамматического оформления речи.

Особенности понимания речи детьми с РАС

При всей разнице проявления речевых нарушений у детей с разными вариантами расстройств аутистического спектра отмечается недостаточность понимания, осмысления речи. В возрасте около года, когда нормативно развивающиеся дети любят слушать, как с ними разговаривают, дети с аутистическими расстройствами обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы.

На развитие вербальной и невербальной коммуникации у детей с аутизмом влияют особенности восприятия. При сохранности соответствующих анализаторов до 90% людей с расстройствами аутистического спектра имеют те или иные особенности восприятия, прежде всего, слухового, зрительного и тактильного, а также гипочувствительность (сниженную чувствительность) к боли. При этом одновременно может присутствовать как гипо-, так и гиперчувствительность к стимулам. Очень часто наблюдается отсутствие избирательного внимания к звукам речи. Существуют данные о связи гипореакции на социальные и несоциальные стимулы с умственным возрастом ребенка с аутизмом. Дети, имеющие низкий умственный возраст,

в большей степени демонстрировали отсутствие реакции на стимулы (причём, чаще на социальные) по сравнению с детьми с задержкой развития и типично развивающимися детьми. Гипореакция на стимулы уменьшалась с возрастанием умственного возраста. Гипореакция на социальные и несоциальные стимулы может предопределять более низкое развитие речи и разделённого внимания у детей с аутизмом.

Возможности понимания речи у детей с аутизмом во многом связаны с особенностями сенсорного восприятия. Трудности фильтрации речевых стимулов, гипо- и гиперчувствительность к сенсорным воздействиям у детей с расстройствами аутистического спектра затрудняют развитие импрессивной речи.

Дети с аутизмом воспринимают высказывания менее полно, чем норма со сходным уровнем невербального интеллекта, но слабость их связана не с трудностями понимания стратегии порядка слов в предложении, а в меньшей ориентации на реальное знание о происходящих событиях.

У всех детей с разными вариантами проявления речевых нарушений отмечаются сложности при выполнении речевых инструкций, хотя косвенными методами можно определить, что ребенок понимает обращённую речь. Дети с расстройствами аутистического спектра, в большинстве случаев, не реагируют на своё имя.

Характерной для всех вариантов речевого развития при аутизме является в той или иной форме выраженная склонность к словотворчеству, буквальному пониманию употребления языковых фраз, метафор.

Нарушения активного использования речи детьми с расстройствами аутистического спектра проявляются в проблемах использования речи в целенаправленном рассуждении, в осуществлении функции планирования и контроля, в применении речи для решения жизненных задач.

Поэтому необходимой, общей для всех групп детей с расстройствами аутистического спектра, частью работы по развитию речи является формирование ее понимания.

Особенности социального использования речи и коммуникативного взаимодействия детей с РАС

Независимо от уровня развития речи, при аутизме в первую очередь страдает возможность использования ее с целью общения. Коммуникативное использование речи предполагает ее направленность на другого человека с целью сообщить ему или получить какую-либо информацию, помощь, внимание, поддержания личного общения. Для детей с расстройствами аутистического спектра характерно нарушение социальной и эмоциональной взаимности. Одной из особенностей взаимодействия аутичного ребёнка с людьми является непонимание им чувств, испытываемых партнёром при взаимодействии, так как люди нередко воспринимаются им не как живые и чувствующие субъекты, а скорее как движущиеся объекты, не имеющие своих чувств, желаний и потребностей.

Дети с аутизмом с трудом распознают эмоциональную составляющую речи, передаваемую с помощью просодических компонентов, и в меньшей степени сами способны передать в речи эмоцию. По-видимому, эти явления взаимосвязаны, и нарушения эмоциональной просодики речи являются проявлением социальных трудностей.

Дети с расстройствами аутистического спектра часто проявляют непонимание социальных правил и социальных последствий своих действий, в том числе и в речи. Дети могут задавать неуместные или неадекватные ситуации вопросы, не соотносить свои высказывания с социальными нормами. Они могут избегать социальных контактов без конкретной цели, что существенно сужает их круг общения. Эти проблемы входят в сферу качественных нарушений социализации, являющихся диагностическим критерием для аутистических расстройств.

Показано, что основным паттерном взаимодействия с другими людьми у детей с аутизмом является «манипуляция», когда обращения детей к другому мотивируются исключительно потребностью удовлетворения собственных нужд при полном игнорировании желаний партнёра.

При расстройствах аутистического спектра в той или иной степени нарушены все механизмы и составляющие коммуникации.

Л. Винг [Wing, 1992] приводит следующие примеры нарушений социальной коммуникации (примеры расположены от более тяжёлых форм проявления аутизма к более лёгким):

- ✓ Непонимание того, что язык используется как средство общения, и отсутствие удовольствия от использования языка при общении. Это относится даже к тем, кто обладает речью: они говорят "на" людей, а не с ними.
- ✓ Непонимание того, что язык – это средство передачи информации другим людям. Они в состоянии попросить о чем-либо для удовлетворения своих нужд, но испытывают большие трудности в передаче своих чувств, мыслей и в понимании эмоций, чувств, убеждений других людей.
- ✓ Слабое понимание информации, содержащейся в жестах, мимике, выражении лица, интонации голоса и т.д.
- ✓ Неспособность использовать жесты, мимику, выражение лица, интонацию голоса, позу тела для передачи информации. Некоторые могут использовать жесты, но они оказываются странными и неподходящими к ситуации.
- ✓ Те, у кого хороший словарный запас, понимают и используют слова педантично, конкретно, проявляют помпезность в выборе слов и фраз и ограниченное содержание речи. Некоторые вербальные аутисты зачарованы словами, но не используют их для социального взаимодействия и коммуникации. Коммуникацию необходимо связывать с визуальной поддержкой для детей, с поведением аутистического спектра, владеющих речью.

Сложности развития развёрнутых гибких форм речевого взаимодействия прослеживаются с дошкольного до взрослого возраста. В школе многие дети имеют проблемы с развёрнутыми ответами и стараются отвечать односложно. Дети, владеющие развернутой сложной речью, могут цитировать учебник страницами и, однако, имеют проблемы со свободным изложением изучаемого материала. Такие дети удивляют абсолютной грамотностью и могут успешно и с удовольствием изучать иностранные языки, при этом учителя отмечают, что и свой собственный язык они осваивают как иностранный.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, *главным симптомом* расстройств аутистического спектра является нарушение социального взаимодействия, проявлениями которого являются: ограниченность невербального поведения, неспособность организовать и поддерживать взаимодействие со сверстниками, отсутствие спонтанного желания делиться радостью, успехами, дети не понимают эмоций других людей, не проявляют эмпатии, не улыбаются в ответ.

Вторым основным симптомом расстройств аутистического спектра является нарушение в развитии невербальной и вербальной коммуникации проявлениями чего являются: при отсутствии речи дети не пытаются компенсаторно использовать для общения жесты и мимику, неспособность инициировать и поддерживать разговор, повторение стереотипных речевых штампов, отсутствие спонтанной имитационной и мнимой игры, наблюдаются нарушения просодической стороны речи (патологические изменения темпа, ритма, высоты голоса).

Третьим симптомом расстройств аутистического спектра являются ограниченные, стереотипные формы поведения, интересов, движений, которые не несут функционального значения, потому что является источником удовлетворения сенсорных предпочтений, а также не гибкое, шаблонное поведение в ежедневных ситуациях, устойчивые предпочтения определённым предметам или их частям, жёсткое соблюдение ритуалов. Никольская О.С. отмечает, что «детский аутизм при общем типе нарушения развития внешне принимает очень разные формы. Он включает и глубоко дезадаптированного безречевого ребенка с низким уровнем умственного развития и детей с блестящей «взрослой» речью и ранним к отвлечённым областям знания, избирательной одарённостью. И те и другие нуждаются в специальной, педагогической и психологической помощи».

Таким образом, организация коррекционно-развивающей работы должна быть направлена на преодоление всех проявлений аутистических расстройств, осуществляться комплексно специалистами системы здравоохранения, образования и социальной защиты населения и родителями, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра.

Понимание особенностей психофизического и речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра и специфики нарушений развития, не только улучшает

возможности диагностики этих расстройств, но и помогает в разработке и реализации

комплексной психолого-педагогической помощи детям и их родителям (законным представителям).

Важное место в системе коррекционно-развивающей деятельности отводится организации логопедической работы по преодолению недоразвития речи у обучающихся с

расстройствами аутистического спектра, так как формирование социальных и коммуникативных навыков, полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно хорошем уровне развития речи, который предполагает определённую степень сформированности средств языка (произношение, грамматический строй, словарный запас), а также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения.

1.8. Целевые ориентиры. Планируемые результаты освоения Программы

В соответствии с ФГОС ДО *целевые ориентиры* дошкольного образования определяются независимо от характера программы, форм ее реализации, особенностей развития детей. *Целевые ориентиры* не подлежат непосредственной оценке в виде педагогической и/или психологической диагностики и не могут сравниваться с реальными достижениями детей.

Целевые ориентиры выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации Программы настоящие *целевые ориентиры* предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Особенности коррекционно-развивающей работы с воспитанниками с РАС состоят в необходимости индивидуального и дифференцированного подхода, сниженного темпа обучения, структурной простоты содержания знаний и умений, наглядности, возврата к уже изученному материалу, развития, определения *целевых ориентиров* для каждого этапа образовательной деятельности.

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

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования

воспитанников старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (7-8 лет):

-обладает сформированной мотивацией к школьному обучению;

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- усваивает значения новых слов на основе знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- инициирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто – формально);
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и (или) неожиданной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- правильно произносит звуки (в соответствии с онтогенезом);
- воспроизводит слова различной звукослоговой структуры (изолированно и в условиях контекста);
- владеет простыми формами фонематического анализа, способен осуществлять сложные формы фонематического анализа (с постепенным переводом речевых умений во внутренний план), осуществляет операции фонематического синтеза;
- правильно употребляет грамматические формы слова (продуктивные и непродуктивные словообразовательные модели);
- знаком с основными явлениями окружающего мира.

Планируемые результаты освоения программы

В результате системной, последовательной коррекционно-развивающей работы на протяжении всего периода реализации программы (4-5 лет) воспитанник овладевает академическими знаниями и навыками необходимыми для успешной социализации и адаптации.

Учебное поведение:

- выполняет простые и сложные инструкции;
- выполняет задания на двигательную и вербальную имитацию;
- имеет достаточный уровень познавательной активности и учебной мотивации; способен проявлять интерес даже к сложным заданиям и доводить начатое дело до конца;
- адекватно реагирует на собственное имя;
- способен устанавливать зрительный продолжительный контакт;
- способен регулировать свое поведение, следовать расписанию;
- способен сидеть за столом продолжительное время, не демонстрируя нежелательное поведение.

Развитие речи. Формирование альтернативных средств коммуникации:

- понимает обращенную речь;

- пользуется самостоятельно речью как функцией общения со взрослыми и со сверстниками;
- при отсутствии вербальной речи ребенок использует доступные ему альтернативные средства коммуникации;
- способен использовать жесты / карточки для выражения своих просьб и вопросов;
- отвечает на вопросы взрослого;
- отсутствует эхолалия;
- достаточный пассивный словарный запас.

Социальное развитие. Игра:

- успешно адаптируется к детскому саду, детскому коллективу и педагогам; к социальным нормам и правилам в рамках группы;
- не демонстрирует действий аутостимуляции;
- не демонстрирует нежелательного поведения, отказных реакций;
- играет в настольные, сюжетные игры совместно с педагогом;
- играет в игры со сверстниками, способен к совместной деятельности, соблюдая правила и очередность;
- способен выносить в жизнь и применять на практике знания и умения, усвоенные в ДОО.

Развитие мышления

- ребенку доступен анализ проблемной ситуации (реальной и изображенной на картинке);
- доступен поиск путей решения проблемных ситуаций;
- сформированы навыки анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации;
- способен работать по сюжетной картинке и по серии картин, долго рассматривать, выполнять задания, отвечать на вопросы.

Развитие сенсорного восприятия:

- сформировано целостное зрительное восприятие;
- сформированы представления о различных предметах и явлениях окружающей действительности;
- сформирована способность дифференцировать на слух неречевые звуки;
- сформирована способность дифференцировать на слух звуки речи;
- сформированы знания о геометрических фигурах и геометрических телах;
- сформированы знания о цветах и оттенках;
- сформированы пространственные представления;
- сформирована способность ориентироваться на листе бумаги;
- сформировано тактильное восприятие, способность на ощупь определять предметы, дифференцировать поверхности исследуемых предметов.

Развитие мелкой моторики

- ребенок способен выполнять пальчиковую гимнастику по образцу и по словесной инструкции, взаимодействовать с мелкими предметами;
- развиты графо-моторные навыки, способность обводить, штриховать раскрашивать, обводить по трафарету;
- сформировано умения правильно держать карандаш, ручку.

1.9. Диагностика речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра

Содержание коррекционно-развивающей работы определяется своевременной и качественно диагностикой отклонений в развитии. Поэтому следует выполнять определённые требования к организации диагностического процесса.

Морозов С.С. рекомендует соблюдать следующие требования к проведению диагностики:

- диагностика должна быть ранней (начинающейся с первого дня пребывания воспитанника в учреждении),
- комплексной (включающей в себя участие специалистов разного профиля и родителей, использование разных методов),
- динамической (направленной не на скорейшее установление окончательного диагноза, а на его планомерное уточнение с учётом особенностей онтогенетического развития воспитанника, степени адаптации и коррекционной работы).

При этом возможно выделение ряда этапов в логике диагностического исследования, организация которого зависит от профиля, целей, задач и особенностей конкретной образовательной организации.

1 этап - ориентировочный

Основные задачи этапа:

- ориентирование в актуальных проблемах ребенка;
- выработка гипотезы о причинах их возникновения;
- определение средств дальнейшей диагностики;
- определение подходов к обеспечению адаптации и первичной коррекции.

Основные методы:

- ✓ биографический – реализуется в ходе изучения документации (психолого-педагогической – если ребенок ранее посещал какие-либо образовательные организации или психолого-педагогические консультативные центры; медицинской – представленной родителями или полученной по запросу из учреждений системы здравоохранения) и в ходе бесед с родителями (законными представителями) и близкими родственниками воспитанника;

- ✓ наблюдение (в разных ситуациях деятельности ребенка – в период непосредственного обследования тем или иным специалистом, на занятиях, в игре, на прогулке и т. д.);
- ✓ беседа с ребёнком и с его родителями.

Результатом первого этапа является: систематизация первичных сведений о соматическом, нервно-психическом и психологическом статусе воспитанника, условиях семейного воспитания, степени (и потенциальных возможностях) адаптации в детском коллективе, особенностях эмоционально-волевых проявлений, уровне работоспособности, утомляемости, специфике взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

2 этап. Углублённая диагностика и определения зоны ближайшего развития ребенка

Основные задачи этапа:

- изучение уровня развития психических функций (внимания, восприятия, памяти, мышления, речи);
- изучение особенностей эмоционально-волевой сферы и мотивационной готовности;
- изучение особенностей личностного развития,
- изучение объёма и характера знаний, умений и навыков соотносительно с возрастом и особенностями воспитанника,
- изучение характера жилищно-бытовых условий, семейных взаимоотношений и стиля семейного воспитания.

Основные методы:

- ✓ констатирующий педагогический эксперимент,
- ✓ экспериментально-психологический метод, реализуемый посредством использования стандартизированных психологических методик, опросников и анкет для родителей и т.п.

Параллельно с исследованием психических функций отмечаются такие особенности как понимание инструкции, удержание инструкции, умение доводить задание до конца, а также характер деятельности ребенка: стойкость интереса, целенаправленность деятельности, сосредоточенность, истощаемость, работоспособность, умение пользоваться помощью, реакция на результат.

Результатом второго этапа является:

- анализ и обобщение полученных результатов позволяет оформить психологическое, педагогическое, логопедическое и медицинское заключения, представляемые на психолого-медико-педагогический консилиум с целью всестороннего анализа, выработки единой стратегии работы с ребёнком и ее согласования с родителями.
- разработка адаптированных образовательных программ, программ сопровождения, индивидуальных образовательных маршрутов.

3 этап. Динамическая диагностика

Основные задачи этапа:

- уточнение диагноза;
- уточнение индивидуального образовательного маршрута;
- уточнение коррекционно-развивающей программы.

Методы:

- ✓ формирующий педагогический эксперимент,
- ✓ указанные выше с учётом необходимости.

Результатом третьего этапа является: реализация оптимизированного индивидуально-ориентированного подхода к обучению, воспитанию и коррекции воспитанника с аутистическим расстройством.

4 этап. Катамнестические исследования

Основная задача:

- оценка степени адаптированности воспитанника в условиях экстернальной интеграции или инклюзии.

Метод:

- ✓ катамнез.

Результатом четвёртого этапа является получение информации о дальнейшем индивидуальном маршруте воспитанника с расстройствами аутистического спектра. Содержание, форма и сроки катамнестического исследования могут варьироваться в каждом конкретном случае.

Проведение диагностического обследования воспитанника с расстройством аутистического спектра *Первичное обследование речи*

Диагностическая работа начинается с оценки уровня актуального развития речи данного ребенка. Для обследования речевого развития ребенка с расстройством аутистического спектра возможно использование «Речевых карт» (логопедического обследования). Учитывая, что большинство логопедических методик не приспособлено для диагностики уровня речевого развития детей с аутизмом, целесообразно использовать карту диагностического обследования ребенка, разработанную К. С. Лебединской и О. С. Никольской.

При диагностике речевого развития обследовании следует уделить внимание обследованию понимания речи, а также возможности коммуникативного использования речи.

Обследование понимания речи (импрессивная речь)

Понимание ребёнком речи обследуется в спонтанной ситуации. Изучают, понимает ли ребенок высказывания, которые содержат аффективно значимые для него слова. Для этого при наблюдении за воспитанником или в беседе с родителями выясняют, что ребенок любит, что является для него особенно значимым (многие дети любят слушать музыку, качаться на качелях, смотреть телевизор, имеют пристрастие к определённому лакомству и т.д.).

Затем при отсутствии значимого объекта или действия в поле зрения ребенка произносятся высказывание, содержащее значимое слово (например: «Пойдём на качели», «Включим кассету» или «Хочешь «Чупа-чупс»?») и т.п.). Если поведение воспитанника изменится видимым образом – например, он повернёт голову в сторону говорящего, подойдёт к нему и т.п. – можно предположить, что он понял высказывание или его часть.

Важные моменты:

1) предлагаемые объекты (виды деятельности) должны иметься в наличии;
2) пробы на понимание таких слов должны производиться несколько раз в течение обследования – не менее 3-5 (не подряд) – для получения достоверного результата.

Затем проверяют, выполняет ли воспитанника словесные инструкции:

а) в контексте происходящего;

б) вне контекста происходящего.

В первом случае (а) ребенка просят сделать что-либо в русле того, чем он занят. Например, если он играет с железной дорогой, можно сказать:

«Поставь вагон на рельсы», «Возьми паровоз» и т.п. Если ребенок уронил что-либо, можно сказать ему: «Подними».

Во втором случае (б) воспитаннику дают инструкции, не связанные с тем, чем он занят, например: «Подойди сюда», «Дай кубик» и т.п.

При обследовании понимания инструкций следует избегать помощи (мер, жестов) для получения более точной информации. Инструкции должны предъявляться в разных контекстах и ситуациях.

Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на:

- понимание названий предметов;
- понимание названий действий;
- понимание названий качеств предметов, понятий, выражающих пространственные отношения и т.п.).

Если у воспитанника есть собственная речь, то она обследуется одновременно с пониманием.

Обследование собственной речи ребенка (экспрессивная речь)

Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются различные вокализации и внегортанные звукообразования (которые производятся без участия голосовых связок) воспитанника. Полученная информация будет использована на первых этапах работы по развитию речи. Важно обратить внимание на наличие спонтанного подражания различным звукам, словам и высказываниям, также фиксируются эхолалии (непосредственные и отставленные).

При наблюдении отмечают, как воспитанник выражает свои требования или отказ от чего-либо. Даже если воспитанник не использует речь (вокализации, слова и т.п.) для выражения желания или протеста, уже имеющиеся формы коммуникации могут стать фундаментом для формирования простейших речевых навыков или их предпосылок.

Кроме этого отмечается, каковы собственные спонтанные высказывания воспитанника. В некоторых случаях такие высказывания могут не иметь коммуникативной направленности. Тем не менее, фиксируя их, можно получить косвенное представление о произносительной стороне речи, о связи высказываний ребенка с его действиями и т.д.

По возможности, проводится направленное обследование экспрессивной речи: изучают способность к вербальному подражанию, сформированность таких навыков как называние предметов, действий и т.д.

Дальнейшее обследование проходит по стандартной схеме логопедического обследования: подробно исследуются произносительная сторона речи (интонации, громкость, качество произнесения звуков и т.п.), грамматическая структура речи, лексический состав, навыки диалога.

Все эти навыки обследуются одновременно с диагностикой понимания речи.

Для того чтобы обследование было полезным при планировании и реализации программ по развитию речи, оно должно быть максимально точным и объективным.

Поэтому целесообразно соблюдать следующие организационные условия:

- наличие нескольких квалифицированных наблюдателей;
- фиксация наблюдаемого (письменно или на видеокамеру);
- структурирование полученной информации.

Для диагностики речевого развития воспитанника целесообразно использовать диагностическую карту обследования ребенка с аутизмом, составленную на основе карты Диагностика аутичного ребенка К. С. Лебединской, О. С. Никольской.

1.9. Система коррекционно-развивающей работы с детьми РАС.

Коррекционно-развивающую работу следует начинать как можно раньше, так как для преодоления психоречевых расстройств у воспитанников требуется очень длительный период систематической работы команды специалистов. Организация ранней помощи воспитанникам с расстройствами аутистического спектра представляет особые сложности.

Это обусловлено тем, что:

- ранние стадии проявления аутизма достаточно неизучены;
- родители не знакомы с развитием речи детей в онтогенезе и не распознают некоторые особенности речевого развития своего ребенка;
- медицинские работники и педагоги не владеют технологиями раннего выявления признаков аутистических расстройств;
- дети зачисляются в дошкольные образовательные организации в возрасте трёх, а иногда – 5-6 лет.

При поступлении ребенка с расстройствами аутистического спектра в образовательную организацию специалисты (учитель-логопед, педагог-

психолог) проводят углублённое диагностическое обследование воспитанника.

Результаты диагностики специалисты обсуждают на коллегиальном заседании психолого-педагогического консилиума образовательной организации. Для каждого ребенка, в соответствии с заключением территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК) разрабатывается адаптированная образовательная программа в соответствии с возрастом и особенностями психофизического и речевого развития воспитанника: адаптированную основную образовательную программу АООП ДО).

Специалисты образовательной организации (учитель-логопед, педагог-психолог) разрабатывают индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы для воспитанников с аутизмом, так как каждый ребенок с расстройством аутистического спектра имеет индивидуальный тренд психофизического и речевого развития.

В разработке и реализации адаптированной образовательной программы по коррекции речевых нарушений участвуют все специалисты, работающими с ребёнком с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации (учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель и др.). Данная программа согласуется с родителями (законными представителями) воспитанника.

Ответственным за реализацию индивидуальной программы по коррекции речевых нарушений является учитель-логопед.

Речевое развитие детей с аутизмом достаточно вариативно и чаще всего зависит от глубины нарушения и соответствующей степени приспособления воспитанника к окружающему миру.

Нарушения речи при аутизме можно разделить на пять групп по генезу и патогенетическому уровню:

- нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания «Я» в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- речевые нарушения кататонической природы (вербигерации, эхолалии, эгоцентрическая, затухающая, внутренняя речь, мутизм, скандированное, растянутое или ускоренное звукопроизношение, паралингвистические нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);
- речевые феномены вследствие психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня);
- расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершённых, непоследовательных ассоциаций, контаминации и др.).

Для организации работы по коррекции речевых расстройств у детей с аутизмом учителю-логопеду, в рамках проведения диагностики ребенка, необходимо определить структуру речевого нарушения, степень

выраженности речевого дефекта, особенности проявления речевой патологии, уровень развития коммуникативных навыков, возможный прогноз речевого развития.

Особенности коррекции речевых расстройств определяются их местом в клинико-психологической структуре дефекта. Можно выделить следующие основные *принципы коррекционно-развивающей работы*:

- начальный этап работы по коррекции речи при аутизме должен проходить индивидуально с учётом типа (группы) аутистического дизонтогенеза и в соответствии с уровнем интеллектуального развития ребенка;
- коррекция отклонений в речевом развитии должна начинаться в возможно более раннем возрасте;
- коррекция речи при аутизме должна носить комплексный характер, то есть, с одной стороны, программа речевого развития является частью общей коррекционной программы и, с другой стороны, в коррекции речевых нарушений участвуют все специалисты, работающие с данным ребёнком, и его родители;
- важнейшей и первостепенной задачей является формирование коммуникативной функции речи на основе индивидуальных программ; работа с другими речевыми нарушениями начинается по мере становления коммуникативной функции;
- исключительно важную роль в коррекции речи при расстройствах аутистического спектра играют организация целенаправленного поведения, развитие праксиса, общей и тонкой моторики;
- коррекция речевых нарушений при расстройствах аутистического спектра
- проводится поэтапно:
 - 1) определение уровней аффективного, интеллектуального и речевого развития воспитанника;
 - 2) установление эмоционального контакта с ребёнком;
 - 3) составление индивидуальной программы речевой коррекции;
 - 4) проведение коррекционно-развивающей логопедической работы.

В настоящее время существует ряд методических разработок по развитию речи детей с аутизмом отечественных и зарубежных авторов: Лебединской К.С., Никольской О.С., Баенской Е.Р., Башиной В.М., Нуриевой Л.Г., Мишиной Г.А., Симашковой Н.В., Lovaasa O.I., Шоплера Э., Ланзинд М., Либлинг М.М. и др. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др., считают, что работа по развитию речи должна проводиться с учётом варианта речевого развития детей с РАС и в более раннем возрасте.

Учителю-логопеду при планировании и проведении логопедической работы целесообразно учитывать уровень развития речи и специфику нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра четырёх вариантов речевого развития (четырёх групп – по классификации Никольской О.С.).

Тем не менее, при всем разнообразии речевых расстройств, можно выделить *основные особенности речи* у детей с расстройствами аутистического спектра:

- ✓ мутизм (отсутствие речи) у значительной части детей;
- ✓ эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время с отсрочкой;
- ✓ большое количество слов – штампов и фраз – фонографичность («попугайность») речи, что при часто хорошей памяти создаёт иллюзию развитой речи;
- ✓ отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге (хотя
- ✓ монологическая речь иногда развита хорошо); автономность речи;
- ✓ позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их
- ✓ неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», а других иногда «я»);
- ✓ нарушение семантики (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное – до буквальности – сужение толкований значений слов), неологизмы;
- ✓ нарушения: грамматического строя речи; звукопроизношения; просодических компонентов речи.

Сложность структуры речевого дефекта при аутизме требует поиска специальных подходов к обучению, ориентированных на индивидуальные особенности личности воспитанника с расстройством аутистического спектра. Однако есть ряд общих рекомендаций по речевому развитию детей с расстройствами аутистического спектра, независимо от варианта их речевых расстройств.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.

2.1. Этапы логопедической работы по развитию речи детей с расстройствами аутистического спектра.

особенности личности воспитанника с расстройством аутистического спектра. Однако есть ряд общих рекомендаций по речевому развитию детей с расстройствами

1. Предварительный этап работы.

Глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к формированию понимания ребёнком обращённой к нему речи и развитию произносительной стороны речи. Поэтому первым этапом работы учителя-логопеда является установление эмоционального контакта с воспитанником с РАС. Этот длительный период, его продолжительность может составлять от одного до трёх и более месяцев.

Основная цель данного этапа – адаптация ребенка к условиям группы, диагностика сформированности речи, развитие довербальной коммуникации, выбор стратегии речевого взаимодействия.

В помещении, в котором проводится диагностическая и коррекционно-развивающая работа не должно быть предметов, отвлекающих ребенка. Должны быть предусмотрены меры безопасности, так как некоторые дети с РАС импульсивны, двигательны беспокойны, у них иногда возникают эпизоды агрессии и самоагрессии.

Чаще всего первым включается в работу педагог-психолог. Он устанавливает эмоциональный контакт с ребёнком, развивает его способности к контакту и первоначальные навыки социального взаимодействия. По мере развития у ребенка способности взаимодействия с окружением в коррекционно-педагогический процесс включается учитель-логопед, который присутствовал на занятиях педагога-психолога.

Учитель-логопед, используя метод наблюдения, выявляет актуальное развитие речи воспитанника, особенности речевых проявлений и коммуникативные способности ребенка.

Учитель-логопед:

- собирает анамнестические данные о раннем развитии ребенка (беседы с родителями ребенка, анализ результатов анкетирования родителей);
- изучает медицинскую документацию (основной диагноз, сопутствующие нарушения, результаты медицинских исследований и пр.);
- уточняет особенности психического и физического развития ребенка, сформированность социально-бытовых навыков, специфику взаимодействия с взрослыми и детьми, особенности поведения в домашних условиях и в общественных местах, возможность включения ребенка в групповые занятия и пр.;
- определяет средства, способные привлечь внимание ребенка (вестибулярные – раскачивание на качелях, тактильные – щекотка, сенсорные – трещотки, пищевые);
- заполняет протокол обследования ребенка – речевую карту;
- составляет индивидуальный план работы;
- разрабатывает индивидуальную программу логопедической работы.

К формированию взаимодействия учителя-логопеда и воспитанника можно приступать уже на 2-3-м занятии, после установления формального контакта с ним. Формально установленный контакт предполагает, что ребенок почувствовал «неопасность» ситуации и готов находиться в одном помещении с педагогом. При установлении эмоциональной связи с ребёнком не следует быть слишком активным, навязывать ребёнку взаимодействие и задавать прямые вопросы. Работа на данном этапе реализуется главным образом на бессознательном уровне с помощью жестов, улыбок, мимики и мягких интонаций голоса. Методические приёмы подбираются с учётом интересов ребенка, чтобы принести ему максимальное удовольствие. Так,

одни дети с удовольствием поют, другие охотнее двигаются, третьи с интересом рассматривают картинки.

При проведении и организации занятий важно определить, как будут поощрять воспитанника за правильные действия, ответы и т.д. Любое поощрение должно быть значимым для него, стимулировать его к занятиям. В беседе с родителями и другими взрослыми, которые контактируют с ребёнком, учитель-логопед выясняет какие поощрения любит воспитанник, устанавливают перечень предпочитаемых поощрений. Для одного ребенка используют угощение, другому предоставляют возможность заняться любимым делом (порисовать, покататься на качелях и т.п.), третьему дают играть с любимой игрушкой и т.д.

В случае если поощрением являлась игра (например, игра в мяч), следует определить временной отрезок, по окончании которого ребенок вернется к занятию. При этом обязательно уточняют, что выбранные поощрения будут использовать только при выполнении ребёнком определённых действий, желаемые предпочтения не должны быть в свободном для воспитанника доступе. Необходимо стремиться к тому, чтобы время, отведенное на занятия, превышало время, отведенное на поощрение.

Задачи данного этапа:

- установить эмоциональный контакт педагога с воспитанником;
- формировать визуальный контакт с воспитанником;
- развивать устойчивость и концентрацию внимания;
- формировать способность к зрительному контакту во время общения;
- развивать предпосылки совместной деятельности;
- формировать способность к подражанию движений и звуков;
- развивать невербальные проявления ребенка как попытки вступить в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.);
- развивать устойчивость и концентрацию внимания.

Визуальный контакт, понимание взгляда, установление внимания.

У воспитанника с расстройством аутистического спектра специфично формируется зрительный контакт, он не смотрит в глаза взрослого, не протягивает ручки с немой просьбой, чтобы его взяли на руки, как это делает здоровый малыш уже на первом этапе социально-эмоционального развития. Зрительное внимание у детей с РАС крайне избирательно и очень кратковременно, воспитанник смотрит как бы мимо людей, не замечает их и относится к ним как к неодушевленным предметам.

Установление зрительного контакта. Вначале вырабатывается возможность зрительного контакта «в ответ на имя»: сидя напротив воспитанника, педагог называет его имя и подносит съедобный или другой осязаемый стимулятор на уровень своих глаз. После того, как воспитанник посмотрит на педагога в течение одной секунды, педагог сразу же отдаёт ему желаемый предмет. На последующих занятиях, называя его имя, задерживаем предъявление

стимулятора на несколько секунд. Далее вырабатываем возможность зрительного контакта с помощью инструкции «Посмотри на меня».

Понимание и использование жестов

Воспитаннику сложно понять значение экспрессивных жестов, которые используются для передачи сложных эмоций и состояний. Детям с аутизмом труднее идентифицировать экспрессивные жесты, они испытывают большие трудности в понимании смысла, скрытого за буквальным значением.

Формирование указательного жеста.

Цель обучения этому сложному навыку ребенка с РС – обучение использовать указательный жест для выражения своего желания. Некоторые мутичные дети не умеют показывать рукой, чего они хотят; тянут взрослого за руку, иногда ведут туда, где находится желаемый объект. Обучение лучше производить в конкретной обучающей ситуации, а затем переносить в бытовые ситуации.

Для выработки указательного жеста учитель-логопед может применять следующие приёмы:

- ✓ Индивидуальный альбом с фотографиями родных и самого воспитанника. Выработка указательного жеста начинается с показа педагогом фотографии мамы и выполнения инструкции: «Посмотри, это мама. Вот мама. Покажи, где мама?». Как правило, воспитанник не понимает речевой инструкции. Поэтому логопед берет его руку в свою и действует «рука в руке», вырабатывая указательный жест: «Вот мама». На следующем занятии воспитаннику снова предлагается эта фотография и даётся точно такая же инструкция. Если он самостоятельно не действует, педагог опять оказывает помощь.
- ✓ Показ предметов. Перед воспитанником помещают (либо кладут на стол, либо держат в руках) два предмета, один из которых для него значительно более привлекателен, чем другой (например, юла и кубик). Затем либо спрашивают: «Что ты хочешь?», либо дают инструкцию: «Покажи, что ты хочешь». Как только он потянется к одному из предметов, оказывают помощь – руку воспитанника складывают в указательный жест, показывают на тот предмет, который он выбрал, и дают ему этот объект. Постепенно помощь уменьшают; воспитанник овладевает навыком показывать на тот предмет, который он хочет. Впоследствии его учат использовать этот навык не только во время занятий, но и в быту.

Необходимыми предпосылками обучения пониманию речи являются частичная сформированность «учебного поведения», выполнение простых инструкций (в том числе, «Дай» и «Покажи»).

Формирование первичных учебных навыков.

Учитель-логопед, совместно со всеми специалистами, обучающими воспитанника с РАС, продолжает развитие навыка взаимодействия ребенка и

взрослого в более формальной, учебной ситуации. Он воспитывает умение воспитанника работать за столом, подбирает для этого материалы, задания в соответствии с интересами и возможностями ребенка, используют эмоционально-смысловой комментарий, который по возможности должен быть сюжетным, сопровождаться рисованием.

Выработка учебного стереотипа на данном этапе является довольно сложным и трудоёмким процессом, как для самого педагога, так и для воспитанника. Первоначально возникает необходимость просто привлечь его внимание и удерживать его некоторое время, достаточное для выполнения нескольких манипуляций.

Первые несколько занятий могут быть очень кратковременными (5–7 минут), так как у детей преобладает «полевое» поведение и удержать воспитанника за столом достаточно сложно. Для выработки учебного стереотипа можно использовать элементы холдинг-терапии. В данный период в дневнике наблюдений учитель-логопед фиксирует и анализирует реакции воспитанника на предложенный материал, а так же его поведение во время и после занятия. Таким образом, прежде чем начать обучение воспитанника речевым навыкам следует осуществить его адаптацию к условиям группы, сформировать навыки довербальной коммуникации, выработать первичные навыки учебной деятельности и взаимодействия с учителем-логопедом.

2 Этап. Обучение пониманию речи

Никольская О.С., и Баенская Е.Р., в результате изучения понимания речи детьми с аутизмом, анализа исследований учёных, занимающихся проблемой речевого развития детей с аутизмом, и наблюдений родителей за произвольными реакциями ребенка с РАС на речь окружающих, пришли к выводу, что у ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено. Основная трудность ребенка с аутизмом заключается не в области понимания речи, а в сфере произвольности: произвольной организации своего внимания и поведения в соответствии с тем, что он слышит, произвольной организации собственной речевой реакции.

По мнению авторов, внесение эмоционального смысла в жизнь аутичного ребенка – единственный адекватный путь для того, чтобы добиться его включенности в реальность, осознания происходящего вокруг и, следовательно, понимания им речи. Это возможно осуществить с помощью специального эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом занятий.

Под эмоционально-смысловым комментарием авторы понимают такой комментарий, который позволяет взрослому «поймать» внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то для того, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного.

Эмоционально-смысловой комментарий должен:

- 1) быть обязательно привязанным к опыту ребенка, к тому, что он знает, видел, на чем останавливалось его внимание. Например, если родители рисуют с ним вместе, то весь рисунок может быть построен на воспоминаниях о лете, о даче, о том, как купались в реке. При этом важно проговаривать эмоционально окрашенные детали: «Сейчас нарисуем куст смородины с красными ягодами, – помнишь, как летом на даче ты рвал с куста ягоды и ел их?»;
- 2) вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность ребенка, в его аутостимуляцию. Так, если ребенок раскачивается, сидя на диване, следует приговаривать в такт его движениям: «Тук-тук, стучат колеса, поехали, поехали на поезде»; если ребенок включает и выключает свет, мы говорим, что он, «как мастер», проверяет, хорошо ли работает выключатель и горит лампа и т. п.;
- 3) расставить положительные «эмоциональные акценты» в окружающем, фиксируясь на приятных для ребенка ощущениях и сглаживая, по возможности, неприятные. Например, если ребенок смотрит в окно, нужно комментировать то, на что упал его взгляд: «Как красиво падает снег в свете фонаря! Как стемнело и всюду зажглись огни!» Если ребенок пьет чай – приговаривать, что «чай сладенький, как раз, как ты любишь; а как здорово ты хрустишь печеньем – совсем как мышонок»;
- 4) прояснять причинно-следственные связи, давать ребёнку представление об устройстве предметов и сути явлений. Это помогает преодолевать страхи, бороться со стереотипными влечениями. Например, когда ребенок напряжён, с испугом прислушивается к шуму водопроводных труб, рассказывать ему о том, как по ним бежит вода, что она попадает к нам из реки, что потом вода проходит долгий путь по трубам и т. д. В ходе рассуждений падает напряжение ребенка, вызванное страхом, он начинает заинтересованно слушать, поглядывая на взрослого;
- 5) передавать смысл житейских событий, их зависимость друг от друга и от человеческих отношений, от социальных правил. Например, мама говорит своему ребенку: «сейчас мы с тобой уберём игрушки, а бабушка придёт и похвалит нас, скажет: «Какая чистота!» или: «Мы с тобой потерпим, не будем есть пирог, пока все гости не собравшись, чтобы всем вместе сесть за стол... ну, разве что, малюсенький кусочек, чтобы проверить, хорошо ли он испёкся»;
- 6) давать ребёнку с аутизмом представление о человеческих эмоциях, чувствах, отношениях, которые он обычно не может понять, воспринять непосредственно. В первую очередь следует комментировать чувства и ощущения самого ребенка, всякий раз накладывая словесную форму на его аффективные реакции. Например, если ребенок, придя на занятия после перерыва, снова видит знакомых взрослых и детей, он может прийти в состояние возбуждения, начать прыгать, кричать. В этом случае можно обнять ребенка и сказать, что он рад, ему весело и все тоже очень рады

видеть его после разлуки. Затем следует сказать, что «пора поскорее заняться делами», – и включить ребенка в привычный ритм занятий.

Следует обозначать словом непонятные ребёнку, иногда даже пугающие его, эмоциональные реакции других людей: «Что же этот мальчик в коляске так плачет? – Понимаешь, он ещё совсем малыш, может быть, хочет есть или спать, вот и капризничает». Важно, чтобы близкие люди рассказывали ребёнку о том, как они относятся друг к другу, как друг о друге заботятся: «Что же нашего папочки любимого нет так долго? Наверное, задерживается на работе, придёт поздно, а мы ему сразу согреем ужин, нальём чаю, расскажем что-нибудь хорошее». Позже нужно будет проговаривать с ребёнком отношения между героями книг, «сплетничать» о знакомых людях, о том, какой у каждого из них характер;

7) быть не слишком простым и односложным. Лучше, чтобы комментарий был более развёрнутым и подробным. Иногда считают, что если аутичный ребенок не реагирует на простую инструкцию, значит, он не в состоянии ее понять; и уж тем более не в состоянии понять более развёрнутый текст. Но сложности таких детей лежат не в области понимания речи, а в области произвольной самоорганизации. Большую часть информации ребенок с аутизмом получает при непроизвольном внимании, без произвольного сосредоточения; поэтому, даже если кажется, что он не «включён» и не слушает, следует комментировать происходящее.

Комментарий должен быть неторопливым, и, так как реакция ребенка может быть отсроченной, надо оставлять ему паузы, промежутки, в которые он мог бы отозваться – хотя бы эхоталией.

Использовать эмоционально-смысловой комментарий в игре и занятиях с ребёнком начинают, обсуждая отдельные эпизоды, связывая их с каким-то понятным ребёнку эмоциональным образом. Например, когда он выстраивает на столе длинные ряды из кубиков, говорят, что «получился длинный-длинный поезд, он поедет на море, повезёт маму с сыном быстро-быстро».

Или, когда ребенок рассыпает мозаику, можно втыкать ее, сортируя по цвету, в загрунтованную пластилином доску, приговаривая, что «это огород, как у тебя на даче: вот грядка моркови, вот капуста, вот свёкла, вот лук растёт».

Далее проводится важная работа по смысловому увязыванию этих отдельных эпизодов, чтобы сделать внимание ребенка более продолжительным и научить его понимать логические связи между событиями, отношения между людьми. Например, рисуя, как мальчик ехал в троллейбусе, комментируют: «Тут одна штанга соскочила, водитель попытался исправить – не получилось. Пришлось вызывать ремонтную бригаду» и т. д.

Работа по эпизодическому, а затем и сюжетному комментированию должна проводиться не только на игровых и учебных занятиях. Она является необходимым элементом лечебного режима для ребенка с аутизмом.

Родителям предлагают комментировать, по возможности, все происходящее с ребёнком в течение дня, отмечать приятные эмоциональные детали, обязательно включать в комментарий отношения, чувства других людей и самого ребенка, социальные правила.

Поводом для сюжетного комментирования могут стать, например, случайные впечатления от того, что видят на прогулке: «Куда так торопится этот человек? Наверное, домой, к своим детишкам. Они ждут его, скучают, он, может быть, обещал принести им что-то вкусное или какую-то игрушку... Интересно, как они будут встречать своего папу, что ему скажут?» Дома нужно обсудить все, что связано с текущими делами – «почему папа вчера вечером так мало с нами разговаривал, – наверное, очень устал на работе», как мы будем в выходные дни встречать гостей, чем их угощать и т. п. Одновременно, если ребенок сам выведет нас на разговор о каком-то неприятном для него впечатлении или событии, нужно обязательно прокомментировать этот эпизод, спокойно объясняя ребёнку, что именно произошло, что чувствовали и как в дальнейшем избежать такой неприятности («Кричал на остановке? Тебе, наверное, очень не хотелось терпеть, ждать автобуса, но, ничего не поделаешь, у него своё расписание. Мы с тобой теперь примерно знаем, в какое время он приходит и постараемся приходиться к этому моменту»).

Утром или вечером перед сном обязательно нужно «проговорить» весь день ребенка, расставляя эмоциональные акценты: «Давай вспомним, как мы с тобой хорошо день провели», или: «Подумаем, что мы сегодня будем делать, что нам нужно успеть». Этот ритуал не только даёт ребёнку возможность понять смысл и последовательность житейских событий, но и развивает его «внутреннюю речь», помогая усваивать план рассказа, пересказа событий. Разглядывая фотографии в семейном альбоме, необходимо напоминать ребёнку и о том, что было прошлым летом, и о том, что было, когда он был совсем маленьким, – выстраивая, таким образом, с помощью речи сюжет его жизни.

Далее, для формирования у ребенка с аутизмом способности понимать речь, переходят от комментирования деталей, ощущений, ситуаций к сюжетному рассказу. Естественно, что, в первую очередь, ребёнку необходимы рассказы о нем самом, и именно на таких рассказах его легче всего сосредоточить. Эффективным методом работы является сюжетное рисование. Когда, рассказывая ребёнку о нем самом, начинаю, одновременно, рисовать то, о чем говорят – это привлечёт его внимание. Родители часто жалуются, что ребенок не проявляет интереса к книгам, не слушает сказки, не смотрит на картинки в книжке. Но если мама сама начнёт рисовать своего сына (техника исполнения при этом совершенно не имеет значения) и рассказывать, как он собирался на прогулку, какую куртку надел, как побежал кататься с горки, то ребенок непременно обратит внимание на рисунок. Он может выслушать всю историю до конца, глядя, как события развиваются перед ним на рисунке, а может время от времени уходить, погружаясь ненадолго в свои занятия, а затем снова возвращаться и продолжать слушать и смотреть на то, что мама для него рисует. Главная цель – сосредоточить внимание ребенка на развитии событий, добиться, чтобы он слушал и понимал рассказ. Важно рисовать и рассказывать не торопясь, подробно прорисовывая и проговаривая детали: «Помнишь, какой был глубокий снег, сугробы, какие следы оставались от

наших сапог на снегу, а рядом - вот такие птичьи следы; там, помнишь, были голодные вороны и воробьи - мы им хлебных крошек насыпали много». Не надо заставлять ребенка что-то рисовать – пусть он подрисовывает или раскрашивает только тогда, когда сам захочет.

К рисованию любимых сюжетов можно возвращаться каждый день, немного меняя их за счёт деталей. Затем, когда ребенок уже сможет дольше удерживать внимание на рисунке, будет лучше понимать ваш рассказ, можно постепенно создавать из рисунков целые серии. Так получаются «истории в картинках», где главным героем является сам ребенок. Рисунки развешивают по стенам или наклеивают в альбом, превращая в целые книжки, которые ребенок будет сам с удовольствием перелистывать. Сюжетное рисование может помочь научить ребенка читать и писать.

От историй о самом ребёнке можно постепенно переходить к другим сюжетам: к сказкам, коротким рассказам – ребенок уже подготовлен к восприятию прозаического текста, пониманию его смысла. Стихи и сказки в стихах е дети с аутизмом обычно слушают охотно с раннего возраста, но при этом их внимание может не сосредоточиваться на смысле событий, их больше привлекает ритм, мелодия стиха. Поэтому, когда ребенок зачинает с интересом слушать рассказы В. Сутеева, короткие русские народные сказки («Кот, Лиса и Петух», «Заячья избушка», «Маша и три медведя» и т. п.), можно считать, что в развитии его речи произошёл принципиальный сдвиг – внимание ребенка удерживается на сюжете сказки, смысле событий.

Таким образом, развитие у ребенка с аутизмом возможности понимать речь (формирование речевого мышления) осуществляется последовательно: от комментирования отдельных впечатлений и ярких эпизодов – к сюжетному комментарию; от историй о самом ребёнке – к коротким прозаическим рассказам и сказкам; от коротких сказок – к чтению сказок с продолжением.

2. Этап. Обучение экспрессивной речи

Никольская О.С. и Баенская Е.Р. считают, что подобно тому, как сохранна способность ребенка с аутизмом понимать речь, так же, в принципе, сохранна и его способность произносить слова, строить фразы.

Цель этапа – развитие речи детей с РАС, создание потребности в речевой коммуникации при любой форме аутизма.

Задачи данного этапа обучения экспрессивной речи:

- Растормаживание речи,
- Закрепление речевых навыков, развитие коммуникации,
- Обогащение словаря,
- Формирование фонематического восприятия и звукопроизношения,
- Развитие грамматического строя речи.

Достижение цели и задач во многом зависит от принадлежности ребенка к одной из четырех групп, согласно психолого-педагогической классификации Никольской О.С.

2.2. Специфика логопедической работы с воспитанниками разного уровня речевого развития

Специфика работы по развитию речи детей I группы.

Наиболее сложной, трудоёмкой и наименее предсказуемой по темпу и результатам является работа с *«неговорящими»* детьми (первая группа либо смешанный случай с признаками как первой, так и второй группы).

Это дети, которые никогда не пользовались речью (за исключением тех аффективных высказываний, которые родители слышали несколько раз в течение жизни ребенка, но затем они никогда больше не повторялись), либо дети, которые утратили речь после небольшого периода ее нормального развития (как правило, в возрасте 2-3 лет).

Учитывая, что детям с аутизмом, доступно понимание речи, то, по мнению О.С.Никольской, возможно произнесение слов и фраз.

Растормаживание речи у таких детей (т. е. работа по «подхлестыванию» их речевой инициативы) проводят одновременно в трёх направлениях:

1) **Провоцирование непроизвольного подражания** действию, мимике, интонации взрослого. Такое непроизвольное подражание может стать предпосылкой подражания произвольного – звукового, а затем и словесного. Подражания легко добиться, используя приятные ребёнку сенсорные впечатления: взрослый выдувает мыльные пузыри – и даёт подуть ребёнку, взрослый раскручивает волчок – и даёт раскрутить ребёнку и т. п. В подходящий момент игры, когда удалось сосредоточить внимание ребенка на своём лице, можно, например, соорудить гримасу удивления, с подходящим комментарием, например: «Неужели ты сам построил эту башню?» Необычное, смешное выражение лица взрослого может иногда вызвать у ребенка подражательную реакцию. Важно добиться того, чтобы неговорящий ребенок как можно чаще смотрел на лицо и на рот говорящего именно в момент произношения слова или фразы.

Имитация вербальных движений. Для овладения навыком имитации вербальных движений необходимо, чтобы ребенок понимал инструкции по выполнению любых движений. Поэтому работу следует проводить в определённой последовательности:

- *Имитация основных движений.* Сидя напротив ребенка, предъявляют инструкцию, одновременно демонстрируя движение и помогая ребёнку выполнить его. Например, «Подними руки вверх», «Погладь себя по голове», «Дай руку», «Хлопай в ладоши» и др.
- *Имитация действий с предметами.* Учить ребенка игровым действиям,

которые могут доставить ему удовольствие: «Положи кубик в ведро», «Позвони в колокольчик», «Катай машину», «Покорми куклу», «Подуй в дудочку» и др.

- *Имитация мелких и точных движений.* Учим ребенка показывать части тела, разжимать и сжимать кулаки и др. В формировании данных действий используются «клоунские атрибуты»: поролоновый клоунский нос, большие уши (на ободке) и др. Учитель-логопед надевает «клоунский нос», садится напротив ребенка и говорит: «Посмотри на меня, покажи нос», – ребенок тянется рукой к поролоновому носу, который вызвал у него интерес. Через несколько дней учитель-логопед убирает «клоунский» нос, ребенок показывает просто нос. Затем проводится работа перед зеркалом, сравнивают нос педагога и ребенка. Постепенно выполняется действие по словесной инструкции.

Если ребенок с аутизмом начинает говорить поздно, после 5-6 лет, у него бывают трудности артикуляции. Это вызвано тем, что его речевой аппарат не имеет нужных навыков, и ребенок испытывает большие сложности, подыскивая верный артикуляторный образ слова. Чтобы облегчить ребёнку формирование правильной артикуляции, важно сосредоточить внимание ребенка на лице взрослого во время пения ему песни, чтения стихов, рассказывания. Взрослый «играет» не только лицом, но и голосом: подбирает интонацию, которая спокойно воспринимается ребёнком, а затем варьирует ее, то переходя на шёпот, то необычно интонируя фразу (используя подходящую по смыслу ситуацию). Например, когда в игре укладывают всех спать, то переходят на шёпот; когда «наказывают Незнайку», то эмоционально произносят: «Ну что же с тобой, шалуном, делать?». Если ребенок и не воспроизведёт необычную аффективно насыщенную фразу дословно, то сможет подхватить, как эхо, интонацию взрослого, повторить, не раскрывая рта, всю фразу интонационно.

Выполнение речевых инструкций по время игры. После того как внимание ребенка удалось привлечь, установлен зрительный контакт, следует продолжать добиваться выполнения ряда речевых инструкций в игровой деятельности. Во время игры ребёнку дают машину поиграть за столом, учитель-логопед садится напротив и называет его имя. Он побуждает ребенка покатать машину по инструкции: «Посмотри на меня. Катай машину». Затем просит посадить в машину и покатать какую-нибудь игрушку: «Посмотри на меня. Возьми собаку, посади в машину. Катай машину».

- *Имитация артикуляционных вербальных движений.* При артикуляционных трудностях учитель-логопед проводит с ребёнком работу по развитию подвижности мышц речевого аппарата. При показе движений артикуляционных органов необходимо использовать зеркало, чтобы ребенок смотрел в зеркало и одновременно видел своё лицо и лицо учителя-логопеда. Учитель-логопед даёт ребёнку инструкцию «Посмотри на меня», затем показывает ребёнку движения. К каждому движению произносит инструкции: «Открой рот», «Покажи язык», «Сложи губы в трубочку», «Надуй щеки» и др. Если ребенок не может выполнить действие

самостоятельно, учитель-логопед проводит пассивную гимнастику, используя механическую помощь.

2) Провоцирование ребенка на эхоталии и непроизвольные словесные реакции.

Для этого целесообразно использовать следующие приёмы.

Использование физических ритмов, ритмов движения ребенка. Например, когда ребенок прыгает, приговаривать в такт прыжкам: «Как зайчишка, как зайчишка, как зайчишка, поскакал». Качая ребенка на качелях, используют ритм их движения, комментируя покачивание: «До неба – и назад! До неба – и на землю!» или «Я лечу, я лечу, я лечу, как самолёт!» Когда ребенок сидит на руках, то можно раскачивать его и петь что-нибудь в такт движениям или подбрасывать малыша на коленках: «Поехали-поехали за спелыми орехами». В равномерности движений, ритма надо создавать иногда неожиданный перерыв. Например, можно поймать и 2-3 секунды удерживать качели («Попалась птичка!»); в игре «Поехали-поехали» – «...в ямку – бух!». В такие моменты ребенок легче сосредоточивается на лице взрослого, «заражаясь» эмоционально, и, вполне возможно, он в очередной раз подхватит «бух!» или хотя бы что-то крикнет.

Стимулирование вокализации, словесные реакции ребенка с аутизмом с помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии. Когда ребёнку читают хорошо знакомые стихи или поют песни, нужно оставить паузу в конце строфы, провоцируя ребенка на договаривание нужного слова, используя характерное для такого ребенка стремление завершать незавершённую фразу. Если ребенок не делает этого, то взрослый сам договаривает слово (можно – шёпотом, а можно и беззвучно – только артикулировать, когда ребенок сосредоточен на лице говорящего). При этом время от времени надо пытаться ловить его взгляд, добиваться хотя бы мимолётного контакта «лицом к лицу». Эффективным будет вызывание договаривания ребёнком слов или фраз во время, когда он сидит на руках взрослого, который дополняет ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваниями, подбрасываниями).

Включение в эмоциональный комментарий односложных реплик, междометий, звуков. Во время игр и занятий, произносить звукосочетания и слова, которые ребёнку легко подхватить: «Ж-ж-ж – заводим мотор», «Прыгаем в воду – бул-тых!» Играя, например, в догонялки, крикнуть ребёнку: «Догоню-ю! Лови-и!». При этом делать паузы, ждать отклика, повторять этот приём, пытаясь заглянуть ребёнку в лицо. Данный приём направлен на то, чтобы спровоцировать ребенка на подражание, вызвать у него эхоталию, непроизвольную словесную реакцию.

Выработка голосовых реакций и звукопроизношения (подключения голоса вербальному контролю). Постановка (вызов) звука по показу (зрительному образцу) проводится сразу после усвоения ребёнком вербальных движений. Для вызывания звука учитель-логопед может использовать «звуки индейцев» – прерывное проговаривание звука [А]. Во время проявления эмоциональной реакции учитель-логопед производит ритмичные движения своей ладонью по

губам ребенка (имитация «звука индейцев» – А-А-А), слышится прерывистое произношение звука. Данное звучание привлекает внимание ребенка, постепенно переходит в игру. Далее закрепляют произношение звука инструкцией «Говори», и когда у ребенка выработан стереотип на звук [А], следует переходить к произношению звука [М], после закрепления изолированного произношения звука действиями по подражанию и с помощью поощрений, два этих звука соединяют в слог «МА». Ребенка учат проговаривать слово «МАМА», по подражанию, перед зеркалом, с опорой на фотографию мамы. Далее продолжают работу над словом «ПАПА», «ПОКА» (слово «ПОКА» совмещаем с жестом прощания после занятия и при уходе домой).

Работая перед зеркалом, учитель-логопед просит ребенка поднять язык к верхним зубам, по инструкции «Говори», вызывает произношение слога «ЛА», вместе с ребёнком поют песенки типа: «Ла-ла-ла» и стараются соединить этот слог с другими слогами типа «ЛА-ПА».

Работая над этими звуками, у ребенка закрепляется навык подражания вербальным действиям. Становятся доступными по подражанию такие звуки и слоги, как: «М», «МУ», «МА», «КО», «КА», «ГА», «ГО», «И», «У», «ПА», «БИ», «ЛА». Данные звуки закрепляются в различных звукоподражаниях и сопровождаются показом игрушки или картинки. Таким образом, ребенок начинает усваивать произношение звуков и слогов по подражанию.

Введение реплик, коротких диалогов в те рассказы, сказки, которые слушает ребенок. Например, вспоминая летний отдых на море, мама говорит:

Помнишь, как ты убежал от меня прямо в море, в одежде, в сандаликах, а я тебе кричала: «Сто-ой! Там глубоко-о!? А ты мне отвечал: «Не хочу-у!»

(Хотя на самом деле ребенок ничего не отвечал). «А я тебя догоняла и говорила: Но-но-но! Нельзя в море без мамы!» Со временем ребенок может повторить: «Но-но-но!», а затем и первые слоги других реплик.

Словесное обращение, когда взрослый притворяется, что не понимает, чего хочет ребенок, пока тот не обратится словом или хотя бы звуком.

Например, ребенок привёл взрослого на кухню и ткнул его руку в сторону тарелки с фруктами, зная, что ребенок хочет яблоко, взрослый говорит: «Не понимаю, чего ты хочешь», и выдаёт ему яблоко лишь тогда, когда ребенок «озвучит» свою просьбу (даже если издаст какой-то звук). Данным приёмом следует пользоваться изредка, не проявляя излишней настойчивости, не доводя ребенка до отчаяния.

Подсказка формулировки просьбы. Всякий раз, когда ребенок чего-то хочет, стоит подсказать ему короткую формулировку просьбы. Например, когда он тянется к чашке с водой, сказать: «Пить! Пить хочу!» – и с этими словами отдать ему чашку. Не надо говорить ребёнку: «Скажи слово «пить», так как это требует его произвольной организации. Следует только сопровождать его беззвучную просьбу нужным словом.

3) Повторение за ребёнком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции. Это направление работы особенно важно

для растормаживания речи *неговорящего ребенка с аутизмом*.

Для этого можно использовать *приём обыгрывания вокализации ребенка*.

Сущность работы заключается в том, что в игре, на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня, родители и специалисты, работающие с ребёнком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией. Например, мальчик часто произносил слог «ка», развлекая себя, повторяя его на разные лады. Мама подхватывает это «ка» с его интонацией, а затем дополняет разными фразами, в зависимости от ситуации: «Ка-кой, ах ка-кой ты умный, ка-ак хорошо занимался», или: «Кататься, кататься поедem. На машине ка-таться», или: «Ка-ти мне мяч! Мяч, ка-тись!».

Если, например, если ребенок со стереотипной интонацией произносит: «И-и-и», – можно произносить, в зависимости от ситуации: «И-ишь какой!», или: «И-иго-го, поёт лошадка!» и т.п.

Это обыгрывание ситуации придаёт смысл вокализациям ребенка и может вызвать у него его живую реакцию – ребенок может быть удивлён, может внимательно посмотреть на взрослого, повторить ещё раз свой звук.

Если работа ведётся постоянно и интенсивно, можно отметить, что ребёнку нравится «перекликаться» со взрослыми, нравится, что его понимают, ему отвечают, вокализации ребенка становятся более разнообразными, часто они уже обращены к взрослому, как бы вызывая его на игру; иногда ребенок может произнести и реальные слова. Таким образом, из бессмысленных вокализаций ребенка удаётся вызвать у него первые слова.

Особые сложности в работе по растормаживанию речи возникают с детьми, у которых изначально *очень много вокальной аутостимуляции*. Если ребенок постоянно «лопочет», или поёт «на своём языке», или мычит, скрежещет дубами, щелкает языком, то вести речевую работу трудно, так как рот ребенка постоянно «занят». Работа по провоцированию на подражание с такими детьми, чаще всего, невозможна. Единственный выход – это интенсивная работа по обыгрыванию их вокальной аутостимуляции. При обилии вокализаций следует задействовать только их небольшую часть, но этого вполне достаточно, чтобы время от времени привлекать внимание ребенка и хотя бы частично гасить его вокальную аутостимуляцию. В образовавшиеся паузы следует включать эмоционально-смысловой комментарий.

Закрепление речевых реакций.

Работа по растормаживанию речи должна постоянно сопровождаться закреплением речевых реакций. Без специальной фиксации появившихся речевых форм работа по растормаживанию речи у неговорящего ребенка с аутизмом очень часто оказывается бессмысленной, так как, однократно появляющиеся слова и фразы, в дальнейшем могут никогда не повториться. Для этого следует опираться на стереотипность и склонность ребенка однотипно реагировать в повторяющейся ситуации.

Для закрепления появившихся речевых реакций целесообразно использовать следующие приёмы:

- постоянно в игре или на занятиях воспроизводить ту ситуацию, в которой у ребенка появилась подходящая звуковая или словесная реакция. Например, если он, когда разрушилась башня из кубиков, произнёс: «Упала» или повторил за взрослым междометие: «Бух!», то в дальнейшем в игре следует воспроизводить эту ситуацию. Следует с помощью комментария постепенно «накалять обстановку», чтобы снова вызвать эту же аффективную реакцию: «Ставим ещё один кубик – как высоко, сейчас она зашатается, ещё один – башня покачнулась, ещё один – ой-ой-ой! Подул сильный ветер, ещё сильнее - башня зашаталась и...». Если ребенок не произнесёт «Бух!», взрослый произнесёт это сам и проиграет весь эпизод ещё раз;
- добиваться закрепления слов, связанных с каждодневными потребностями ребенка. Например, если он один раз произнёс шёпотом: «Печенье», когда мама не могла понять, что нужно достать ему из кухонного шкафа, то потом уже легко можно добиться от ребенка повторения этого слова – просто протянуть руку к шкафу и спросить: «Что тебе дать?»;
- закреплять появившиеся у ребенка слова и фразы, всегда подхватывая его речевые реакции, повторяя слова или вокализации, привязывая их по смыслу к ситуации, обыгрывая, отвечая на них, создавая у ребенка впечатление реального диалога. Эта работа необходима не только для того, чтобы пробудить речевую инициативу ребенка, но и для фиксации сложившихся форм речевого контакта.

Необходимо соблюдать определённый баланс между работой по эмоционально-смысловому комментированию, формирующему понимание речи, и работой по растормаживанию внешней речи неговорящего ребенка. Иначе можно увеличить разрыв между пониманием речи и способностью что-то произнести у мутичного 6-7 летнего ребенка. Он будет с удовольствием слушать длинные сказки, рассказы, но сам при этом сможет произносить только несколько звуков или два-три «лепетных» слова. И столь необходимые для растормаживания речи младенческие игры на руках у мамы («Ладушки», «Сорокаворона»), «Прятки» и стихи для раннего возраста будут ему уже неинтересны. Кроме того, дети в таком возрасте часто уже осознают свои проблемы и стесняются, боятся говорить.

Надо очень внимательно прислушиваться к таким детям, так как, если они и начинают что-то произносить, то очень тихим шёпотом. Некоторые из них уже знают буквы, их можно научить читать и писать самостоятельно.

«Переписка» с мамой, с педагогом может стать формой общения для такого ребенка и окончательно блокировать у него развитие «внешней» – устной речи. Поэтому работу с неговорящими детьми, 5-6 летнего возраста, следует начинать с очень интенсивных занятий по растормаживанию «внешней» речи. Если внешняя речь у ребенка к школьному возрасту не появится – необходимо начинать обучать его чтению и письму.

Развитие экспрессивной речи детей II группы

В работе по развитию «внешней» речи ребенка второй группы частично используются те же приёмы растормаживания речи, что и у неговорящих детей. Ребенок второй группы имеет небольшой набор стереотипных фраз, поэтому способы растормаживания речи, развития речевой инициативы, помогают расширять набор слов и фраз, добиваться более гибкого использования ребёнком тех речевых шаблонов, которыми он владеет. Следует активно работать с ритмами – двигательными и стихотворными: раскачивание ребенка на качелях и одновременно чтение стихов; пение весёлых песен, когда он «скачет» на лошадке-качалке; обязательное проговаривание в такт его моторным стереотипиям (например, когда он ритмично раскачивается стоя, переваливаясь с ноги на ногу, можно приговаривать: «Мишка косолапый по лесу идёт...»). Так же, как и для неговорящего ребенка, следует оставлять паузы в знакомых стихах, песнях, коротких сказках, провоцируя ребенка на договаривание, завершение фразы. Учитывая, что ребенок второй группы постоянно использует одни и те же речевые шаблоны, повторяя их с неизменным выражением, целесообразно вносить в них разнообразие, «оживлять» эти «формулы», провоцируя его на игру интонацией (например, повторяя за ним на разные лады: «Попьём чайку? Попьём чайку... Попьём чайку!»).

Эмоциональный комментарий игры и занятий часто вызывает у такого ребенка эхоталию, короткий ответ, соответствующий форме вопроса. Например, ребёнку говорят: «Сейчас будем рисовать наш любимый автобус. Возьмём бумагу, краски. Ты нальёшь воды в банку?» Ребенок, скорее всего, ответит: «Нальёшь».

Таким образом, существенная часть работы с ребёнком второй группы состоит:

- в растормаживании максимально возможного числа словесных реакций, пусть на уровне эхоталии. Следует добиваться, чтобы ребенок как можно чаще произвольно отзывался, больше реагировал речью, важно усиливать и развивать его речевую инициативу, стремление к речевому контакту.
- увеличении набора фраз, которыми ребенок может пользоваться, в первую очередь, в ситуации контакта. Ребёнку нужно «суфлировать», когда он пришёл, например, на детскую площадку и молча стоит, наблюдая за другими детьми. Мама может, взяв его за руку, обратиться к другому ребёнку: «Мальчик, как тебя зовут? Слава? А мой сын - Вася. Что у тебя, самосвал? А у нас игрушечный автобус. Давай вместе играть, строить гараж». Подобную ситуацию мама может предварительно проговорить с ребёнком, когда обсуждается план на весь день. Например: «...А потом мы с тобой пойдём во двор, на качелях кататься. Там мы, наверное, опять встретимся с девочкой Катей. И что же мы ей скажем? Скажем: «Дай нам, пожалуйста, немного покататься». Обсуждая подобные ситуации с ребёнком заранее («Что мы скажем, когда придём к врачу?», «Что мы скажем, когда к

нам придут гости?» и т. п.), можно подсказывать ему необходимую формулировку уже непосредственно в ситуации контакта. Такая же помощь в ситуациях контакта необходима и для детей третьей и четвертой групп.

Работа по развитию речи детей III группы

Речь детей третьей группы достаточно развёрнута, они могут говорить очень долго о том, к чему имеют особое пристрастие (чаще всего – о чем-то страшном, неприятном), могут цитировать любимые книги целыми страницами. Но при этом их речь – это монолог, им нужен не собеседник, а слушатель, который в подходящий момент решает нужную ребёнку аффективную реакцию: страх или давление. Ребенок не учитывает реплики собеседника, более того, очень часто он не даёт ему говорить, кричит и заставляет молчать, пока не закончит свой монолог, не договорит до конца цитату. Чтобы вступить в диалог с таким ребёнком, надо, в первую очередь, хорошо представлять себе содержание его фантазий (они, как правило, стереотипны) или сюжет той книги, которую он цитирует. Можно попробовать, воспользовавшись какой-то паузой, вносить небольшие дополнения, уточнения, не отступая от сюжета в целом. Можно одновременно начать иллюстрировать рассказ ребенка рисунками. Они привлекут его внимание и заставят, хотя бы время от времени, отступать от своего монолога. При этом учитель-логопед может попросить ребенка проверить, правильно ли он изображает события и отдельных персонажей, спросить его о том, такими ли он их себе представляет. Ребенок будет, хотя бы изредка, отвечать на вопросы учителя-логопеда, отступая от своего стереотипа. Постепенно и рисунок и диалог будут становиться более развёрнутыми.

Другой способ спровоцировать такого ребенка на диалог – попробовать ввести в занятие «загадки», которые касаются содержания его рассказов. Если в вопросе содержится интеллектуальный вызов («попробуй догадаться, почему этот герой так поступил»), то ребенок с азартом берётся за решение задачи. Для того, чтобы разгадать загадку, он будет вынужден учитывать подсказки учителя-логопеда. Так постепенно ребенок втягивается в диалог, учится слушать и учитывать мнение собеседника.

Работа по развитию речи детей IV группы

При четвёртом варианте речевого развития взаимодействие ребенка с расстройством аутистического спектра со взрослым развивается легче и быстрее.

При работе с детьми данной группы, владеющими устной речью, используются традиционные методы логопедической работы по формированию фонематического восприятия, звукопроизношения, развитию грамматического строя речи, обучению связной речи, предупреждению возникновения нарушений письменной речи. При этом требуется

осторожность в стимуляции речевой деятельности. Лучше всего активизировать речь ребенка в процесс игры, повышающей психический тонус. Не следует торопиться с исправлением нарушений звукопроизношения, потому что накопление речевого опыта может привести к самопроизвольному устранению этих нарушений.

2.3. Применение традиционных методов логопедической работы с воспитанниками с расстройствами аутистического спектра.

Работа по расширению и обогащению словаря

Специфика речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра позволяет эффективно работать над формированием пассивного словаря с опорой на лексические темы: «Игрушки», «Части тела», «Продукты питания», «Мебель», «Зима», «Одежда», «Посуда», «Животные» и пр. При этом можно выделить следующие разделы: соотнесение предмета с картинкой; накопление номинативного словаря; расширение предикативного словаря; расширение атрибутивного словаря; работа с картинками.

Соотнесение предмета с картинкой. Занятия на данном этапе становятся более интересными и разнообразными, так как с появлением указательного жеста у детей появляется больший интерес к наглядному и дидактическому материалу. Это даёт возможность логопеду планировать реализацию большего количества целей, а также использовать разнообразный материал. Для систематизации предлагаемого материала нами был разработан календарно-тематический план для каждого ребенка, учитывающий оптимальное время усвоения лексической темы (4 недели). Первоначально было принято решение обратиться к знакомому детям материалу («Части тела», «Продукты питания», «Мебель», «Зима», «Одежда», «Посуда», «Животные», «Мамины помощники – электроприборы»). Для этого в процессе занятия, на котором объяснялся новый материал, ребёнку предлагается для обследования реальные предметы или муляжи. Именно использование реальных предметов (мебель, продукты питания), муляжей заинтересовывает детей и позволяет расширять пассивный словарь. Первичная задача логопеда – привлечение внимания ребенка к губам и рукам взрослого в момент проговаривания слова. Особое внимание на данном этапе уделяется инструкциям: «Такой же», «Дай мне...», «Покажи, где...». Хотелось бы отметить, что инструкция: «Дай мне...», – усваивалась быстрее, чем: «Покажи, где ...».

Накопление номинативного словаря. С целью расширения пассивного номинативного словаря используется классификация предметов (продукты питания – мебель, посуда – одежда, т.е. резкие различия). Выбор лексической темы может зависеть от предпочтений ребенка. Например, если ребенок совершенно не употребляет натуральные овощи и

фрукты, то лучше на первых этапах работы не брать эти лексические темы. Ребёнку предлагаются картинки (2-3) с изображением продуктов питания, при этом продукт питания соответствует реальному предмету. Педагог показывает муляж или продукт и даёт инструкцию: «Дай хлеб». После того как ребенок осваивает два-три продукта, количество картинок увеличивалось до пяти-семи.

Накопления предикативного словаря. При расширении пассивного предикативного словаря более эффективным оказывается включение элементов игры: «Катай машину», «Вытри рот», «Положи спать», «Корми...», «Дай руку» и др. Например, педагог создаёт игровую ситуацию: педагог берет маленькую машину и демонстрирует действие «катание машины», ребенок может не реагировать на данные игровые действия. В таком случае педагог действует с помощью приёма «рука в руке»: вкладывает машину в руку ребенка и катает вместе с ним, затем отпускает свою руку, комментируя при этом: «катай».

Игровая ситуация с куклой позволяет одновременно отрабатывать несколько речевых инструкций (ребенок на данном этапе работы не испытывает страха перед куклой). Педагог производит действия рукой куклы и говорит: «Дай руку», «Возьми ложку», «Корми лялю», «Дай пить», «Возьми платок», «Вытри рот», «Купай», «Положи спать».

При использовании игровых ситуации можно использовать куклы «БИ-БА-БО». Этой игрушкой ребенок может управлять сам, то есть осуществлять перенос действий. Много времени требуется для осознания ребёнком того факта, что кукла является отождествлением человека. По инструкции: «Обними меня», ребенок ориентируется на самого педагога, а не на куклу, которой он манипулирует. Когда ребенок выполняет действия с куклой, а не со взрослым, игра приобретает форму типа диалога-действия (ребенок не говорит, но можно видеть, что он понимает и повторяет действия педагога, но не озвучивает («щекочем друг друга», «даём руку», «подаём предметы» и т.п.).

Накопление атрибутивного словаря. Первоначальное формирование атрибутивного словаря (основные цвета, формы, размер), также начинается с операции классификации. Работа ведётся параллельно с формированием элементарных математических представлений. Работа над накоплением атрибутивного словаря начинается с изучения основных оттенков цвета: синий, красный, жёлтый, зелёный. На первых этапах предлагается два цвета: синий и жёлтый. В данном случае последовательность изучения цвета также может зависеть от предпочтений ребенка.

Например, было принято решение использовать материал сразу на карточках, так как предметы (шары, кубы и др.) отвлекали ребенка (верчение, построение и т.п.). После того как ребенок освоил цветоразличение на двух цветовых гаммах, вводились новые оттенки цвета. Как правило, если ребенок понял суть задания, классификация новых, введённых основных цветов не

вызывает затруднений. Классификация выполняется также на разных предметах, которые необходимо разложить по коробочкам идентичных цветов. Для этого предлагаются задания, в которых необходимо приклеить картинки определённого цвета на лист такого же оттенка. Затем выполняется работа над соотношением ребёнком слова с оттенком цвета, вводится инструкция: «Покажи ... (красный, жёлтый и др.)». Если ребёнку доставляет данная инструкция особые трудности, то предлагается инструкция: «Дай ... (красный, жёлтый и др.)».

Работа с картинками. Выкладывание картинок в определённой последовательности («Мишка спит». «Где мишка спит?». «Мишка проснулся». «Где мишка проснулся?». «Мишка кушает». «Где мишка кушает?» и т.д.). Для данного вида задания используются также мозаика, кубики, игрушки.

Обучение пересказу, последовательному изложению событий.

Развивать способность к пересказу, последовательному изложению событий необходимо у детей второй и четвертой групп. Основой этой работы является эмоционально-смысловой комментарий всего, что происходит с ребёнком в течение дня, воспоминания и рассказы о каких-то памятных для него событиях, о том, что было прошлым летом, что было, когда он был совсем маленьким. На фоне такого комментария можно уже создавать специальные ситуации, когда, например, мама вместе сыном вечером пересказывают папе события минувшего дня.

Естественно, что говорит, в основном, мама, иногда оставляя ребёнку паузы для договаривания отдельных слов или фраз (желательно, чтобы мама при этом обнимала малыша, удерживая его при себе). Например, мама говорит: «Папа, иди к нам, мы хотим тебе рассказать, как мы сегодня ходили гулять. Выходим на улицу, а там, оказывается, снег растаял и такие большие... правильно, сын, лужи. Пришлось нам вернуться домой и что надеть? Да, малыш, резиновые сапоги» и т. д.

Ребенок второй группы договорит, скорее всего, предложение одним-двумя словами, а ребенок четвертой – целой фразой, а возможно это спровоцирует его на спонтанный пересказ какой-то запомнившейся ему ситуации.

С этой целью педагог, работающий с ребёнком с аутизмом, после каждого занятия подробно пересказывает маме, что было на занятии, оставляя ребёнку возможность вставить слово или договорить фразу.

В начале работы невозможны традиционные формы отработки пересказа – рассказ по картинке, по серии картинок. Это обусловлено особенностями ребенка с аутизмом: невозможность длительного произвольного сосредоточения, игнорирование и негативизм по отношению к тому, что не имеет отношения к его интересам и пристрастиям.

Использование специально подобранных для логопедической работы картинок или серии картинок непродуктивно для обучению детей с аутизмом

пересказу. За длительное время и с огромным трудом можно добиться лишь заучивания наизусть, механического зазубривания того шаблона пересказа, который учитель-логопед ему сам предложит.

Поэтому целесообразно использовать уже освоенный приём сюжетного рисования – рисование истории про него самого или его любимых героев, сопровождая рисование эмоциональным комментарием, который можно будет использовать для обучения ребенка пересказу по серии таких рисунков.

Для развития возможностей пересказа необходимо, в первую очередь, стремиться ко все более длительному сосредоточению ребенка на развитии сюжета игры или рисунка, на сюжетном комментарии. Но для того, чтобы по-настоящему расширить способность ребенка к развернутой речи, к пересказу, надо развивать его интерес к чтению, добиваться его заинтересованности прозаическими рассказами, сказками, стараться как можно дольше удерживать его внимание на сюжете, развитии событий.

Если удастся ребёнку со второй группой привить вкус и интерес к совместному и самостоятельному чтению, то это очень обогащает его речь, делает ее более развернутой, расширяет словарь.

Обучение чтению особенно необходимо детям третьей и четвертой групп для развития речи. При этом речевые обороты детей третьей и четвертой групп остаются чересчур «книжными», нехарактерными для разговорной речи, зато у них есть возможность усвоить по книжкам то, что они не получили из-за недостатка социальных контактов.

Все прочитанное с ребёнком мы следует обсуждать, но только не «экзаменуя» его, не задавая ему прямых вопросов по тексту, требующих его произвольного сосредоточения. Просьбы «расскажи» или «перескажи мне» воспринимаются ребёнком с аутизмом как требование выполнить очень тяжёлую работу. Поэтому лучше как бы «случайно», на прогулке или в другой непринуждённой обстановке, вспомнить о прочитанном и задать ребёнку вопрос о каком-то конкретном эпизоде – например, одобряет ли он поступок героя книги (для ребенка четвертой группы); можно просто вкратце вспоминать с ребёнком (второй группы) сюжет и провоцировать его на «договаривание». Такая работа направлена не только на отработку у ребенка способности к связному и последовательному пересказу событий, но и на развитие его возможности участвовать в диалоге, слышать собеседника, учитывать его реплики, его мнение.

Формирование фонематического восприятия.

У детей с РАС фонематический слух либо не сформирован, либо распознавание звуков затруднено и ошибочно, носит угадывающий характер. *Работа по формированию фонематического слуха и фонематического восприятия разделяется на шесть этапов.*

I этап – узнавание неречевых звуков. На данном этапе вводится работа с музыкальными инструментами: барабан, бубен, дудка. Первоначальной

целью является преодоление страха различных звучаний, обучение взаимодействию с музыкальными инструментами. Учитель-логопед предлагает ребёнку барабан, вкладывает в руки ребенка барабанные палочки и действует «рука в руке». Так ребенок осваивает способы игры на барабанах, учитель-логопед в это время даёт инструкции: «Делай так», «Бей в барабан».

II этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз. Ребенка обучают различать темпы: «Играй быстро», «Играй медленно», по подражанию, по словесной инструкции с подсказкой, используя музыкальные инструменты: барабан и бубен. Параллельно проводится работа по различению звуков музыкальных звуков за ширмой. Ребенок действует с идентичным инструментом по инструкции: «Делай так...». Для формирования более тонкой дифференциации звуков вводят звучащие игрушки и звуки различных предметов.

III этап – дифференциация фонем – речевых звуков, доступных для произношения и восприятия ребенка: [А], [О], [У], [Э], [И]. Педагог произносит инструкцию: «Говори», закрывает рот экраном и произносит «А».

IV этап – дифференциация слогов.

V этап – различение слов, близких по звуковому составу.

VI этап – развитие фонематического восприятия и навыков элементарного звукового анализа у детей на каждом из указанных этапов логопедического воздействия.

На каждом из этапов используются традиционные формы и методы логопедической работы в сочетании со специфическими приёмами работы с учётом особенностей речевого развития детей с аутизмом.

Формирование звукопроизношения у детей с расстройствами аутистического спектра.

Как показывает практика, нарушения звукопроизношения при аутизме не характеризуются какими-либо специфическими паттернами ошибок. Вместе с тем, Т. И. Морозовой показана широкая вариабельность процента аутичных детей с нарушениями звукопроизношения (57-100%) и нарушениями или неразвитостью фонематического слуха (17- 71%), что зависит от глубины аутистических расстройств. Кроме того, подчёркивается, что нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены как недостаточностью коммуникативной функцией речи (конкретно-малой речевой практикой), так и органическими нарушениями центральной нервной системы и периферического отдела речевого аппарата. Это определяет необходимость

организации логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения.

Становление звукопроизношения у детей с расстройствами аутистического спектра осуществляется по тем же самым закономерностям, что и нейротипичных детей. Из этого следует, что основные этапы формирования звукопроизношения у детей с аутизмом и нейротипичных детей совпадают. Однако формирование звукопроизношения у этих детей с расстройствами аутистического спектра имеет свою специфику, обусловленную особенностями развития ребенка.

Специфика работы по формированию звукопроизношения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра:

- необходимость в длительном подготовительном этапе обусловлена тем, что у детей с аутизмом недостаточно сформированы все компоненты готовности к становлению правильного произношения;
- невозможность использования некоторых приёмов постановки звуков у детей с расстройствами аутистического спектра из-за индивидуальных сенсорных особенностей;
- трудность автоматизации поставленных звуков в связи со своеобразием становления регулятивных действий и самоконтроля у детей с расстройствами аутистического спектра.

Опыт логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра показал, что формирование у них правильного звукопроизношения эффективнее происходит при использовании поведенческой терапии (АВА – терапия). Формирование звукопроизношения у детей с аутизмом на логопедических занятиях осуществляется поэтапно. Последовательность и основная направленность этапов традиционна для логопедии, но имеет свою специфику при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Работу по формированию правильного звукопроизношения проводят после усвоения ребёнком навыков довербальной коммуникации, которые были усвоены ребёнком в подготовительном периоде работы по развитию речи

(1 этап – подготовительный):

- умения выполнять по показу и словесной инструкции движения (сесть на стул, встать, повернуться, подпрыгнуть, покружиться, поднять руки, опустить руки, хлопнуть в ладоши, поздороваться за руку, топнуть ногой, положить ногу на ногу, кивнуть головой, покачать головой и т.д.);
- умения выполнять по показу и словесной инструкции движения пальцами рук;
- умения выполнять по показу и словесной инструкции мимические и артикуляционные движения.

2 этап. Уточнение имеющихся у ребенка звуков.

Работа логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра на данном этапе весьма специфична и в своей основе опирается на вербальное подражание, которое представляет собой непосредственное повторение ребёнком за логопедом определённого звука, слога, слова, фразы. При этом большое значение имеет поощрение, получаемое ребёнком непосредственно после повторения звуков, слов и фраз за учителем-логопедом.

При работе над уточнением имеющихся у ребенка звуков учитель-логопед может использовать ряд «подсказок»: непосредственное произнесение звука (слога, слова, фразы) в полный голос, шепотное произнесение, беззвучное артикулирование, опору на картинку или печатный текст. После подсказки учителя-логопеда ребенок самостоятельно произносит требуемый звук (слог, слово и т.п.), и учитель-логопед поощряет его. Постепенно вместо непосредственного поощрения могут использоваться жетоны, которые в конце занятия обмениваются на какое-либо поощрение. Также постепенно уменьшается подсказка до полного исчезновения.

3 Этап. Вызывание отсутствующих у ребенка звуков.

Работа по вызыванию у ребенка отсутствующих звуков требует традиционной работы по развитию фонематических процессов, артикуляционной моторики, подражательной деятельности. Алгоритм работы на этом этапе аналогичен предыдущему и включает в себя: подсказка логопеда – произнесение ребёнком правильного звука – поощрение ребенка. При этом сначала поощряется произнесение звука недостаточно приближённо к нормативному. Аналогично предыдущему этапу происходит уменьшение подсказки (до исчезновения). Постепенно поощрение предоставляется только за произнесение звука, максимально приближённо к правильному, или нормативное произнесение и игнорируется неправильное и недостаточно правильное произнесение. При работе на этом этапе часто быстрее удаётся вызвать звук по подражанию учителю-логопеду («Скажи как я»), нежели по подражанию неречевым звукам («Как жужжит жук?»). В дальнейшем необходимо соотнести произносимый звук с различными неречевыми звуками. А произносимое слово необходимо соотнести с реальным объектом, картинкой и написанным словом.

4 Этап. Формирование правильных артикуляторных позиций у детей расстройствами аутистического спектра.

Формирование правильных артикуляторных позиций у детей с расстройствами аутистического спектра с искажением или заменой звуков затруднено малой возможностью использования механической помощи. Этот этап включает в себя обязательно логопедический массаж, желательно ручной, что способствует обогащению ощущений от органов артикуляции и нормализации мышечного тонуса, а также активизирует движения артикуляционного аппарата.

Алгоритм работы логопеда аналогичен предыдущим этапам:

подсказка – выполнение – поощрение.

5 этап – автоматизация поставленных звуков.

6 этап – дифференциация произносимых звуков.

7 этап – введение звуков в речь.

Работа по автоматизации, дифференциации поставленных звуков и введению их в речь по содержанию традиционна. Однако алгоритм: подсказка – правильное выполнение – поощрение – применяется и на этих этапах. На последних трёх этапах большая роль отводится уменьшению подсказки до полного ее исчезновения и переводу поощрения в естественное поощрение, т.к. именно при этом звуки будут введены в речь.

Эффективность работы по формированию звукопроизношения у детей с аутизмом зависит от ряда факторов:

- от полноты проведения подготовительного этапа,
- от владения учителем-логопедом методикой предоставления подсказки и поощрения,
- от индивидуальных особенностей ребенка.

Таким образом, учителю-логопеду при формировании правильного звукопроизношения у детей с расстройствами аутистического спектра следует использовать традиционные и специфические приёмы работы, целесообразно применять методы поведенческой терапии.

Этап	Задачи коррекционно-логопедической работы
<u>1.</u>	Расширение понимания речи. Стимуляция у детей звукоподражания и общения с помощью аморфных слов-корней (машина - «би-би»; мишка – «ми»); Стимуляция подражания «сделай, как я»; звукового подражания «Как мычит корова? Как собачка лает? Как лягушка квакает?» Научить ребенка сортировать предметы по цвету, форме, величине, показывать части тела, приносить игрушки по словесной инструкции. Соотносить предметы с их словесными обозначениями. Стимулировать формирование первых слов. Научить ребенка сначала проговаривать ударный слог, а затем воспроизводить два и более слога слитно. Постепенно учить ребенка объединять усвоенные слова в двусловные предложения. Выражать свои потребности словами «дай пить», «хочу спать», «спасибо».
<u>2.</u>	Расширять понимание обращенной речи. Формировать двусловные предложения. Осуществлять постановку звуков.

3.	<p>Совершенствовать фразовую речь. Развивать понимание грамматических форм существительных и глаголов Продолжать работу по словоизменению и словообразованию. Продолжать работу по коррекции звукопроизношения (постановка, автоматизация и дифференциация звуков). Подготовка к обучению грамоте. Овладение элементами грамоты.</p>
----	--

Содержание логопедической работы

<u>Содержание работы</u>	<u>сроки</u>
Обследование речи детей и разработка индивидуальных программ обучения	Первые две недели
Развитие слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, речевого дыхания, силы голоса, развитие чувства ритма, развитие фонематического восприятия, общей моторики и мелкой моторики пальцев рук	В течение года
Работа по формированию понимания речи: «Покажи игрушку» (выбор игрушки и выполнение действий в соответствии с инструкцией), «Покажи картинку: чем мы режем хлеб? Чем ты ешь суп?» хлеб? чем ты ешь суп?»	В течение года
Формирование правильного звукопроизношения в индивидуальной и подгрупповой работе	В течение года
Работа по формированию смысловой стороны слов: 1. Что значит слово... (посуда, пылесос, холодильник и т.д.) 2. Формирование умения применять слово в смысловом контексте "Закончи предложение: Помогай дома (маме)" и т.п.	В течение года
Работа по формированию, уточнению и обогащению словаря: 1. Звукоподражания («Кто как кричит?»), лепетные слова	В течение года Сентябрь-октябрь
2. Предметный словарь по темам: «Детский сад», «Игрушки», «Овощи» «Фрукты» «Осень» «Домашние животные» «Дикие животные» «Человек»	Сентябрь Октябрь Ноябрь
«Дом. Семья» «Дом. Мебель» «Посуда» «Пища. Блюда» «Зима» «Зима. Дикие животные» «Зима, зимние забавы. Новый год» «Дикие животные и детеныши» «Птицы» «Одежда»	Декабрь Январь Февраль

<p>Работа над слоговой структурой слов:</p> <p>Двусложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (<i>тила, рыба...</i>);</p> <p>Трехсложные слова, состоящие из прямых открытых слогов (<i>сапоги, молоко ...</i>);</p> <p>Односложные слова, состоящие из закрытого слога (<i>мяч, лук...</i>);</p> <p>Двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов (<i>батон, каток...</i>);</p> <p>Двусложные слова, состоящие из закрытого и открытого слогов (<i>ложка, мишка, кошка...</i>)</p> <p>аквариум, квартира, мотоцикл и т.д.</p>	<p>В течение года</p> <p>В течение года</p> <p>В течение года</p> <p>В течение года</p>
<p>В зависимости от речевых нарушений – индивидуально:</p> <p>Развитие навыков связной речи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Работа над предложением Составление предложений по демонстрируемым действиям 2. Составление рассказа по данному образцу 3. Составление рассказа- описания по опорным вопросам и картинке; по предмету и игрушке 4. Пересказ небольшого текста с опорой на предметы и предметные картинки 5. Пересказ короткой сказки по ролям 6. Рассматривание серии сюжетных картин, установление их последовательности и составление рассказа с помощью вопросов логопеда 7. Рассматривание сюжетной картины и составление рассказа с помощью вопросов 8. Составление рассказа по данному началу 	
<p>Развитие интонационной выразительности речи в песенках, потешках, играх, инсценировках, в самостоятельной речи</p>	<p>В течение года</p>
<p>Подготовка к обучению грамоте</p>	<p>В течение года</p>

Экспрессивный и импрессивный словарь

Темы	Имена существительные	Глаголы	Имена прилагательные	Счет. Предлоги Наречия
Игрушки	Кукла, машина, мяч, пирамидка, флажок, кубик, лошадка, юла, совок, лопата, кораблик, матрешка, игрушки	Дай, на, возьми, мыть, играть, катать, купать, строить, собирать, насыпать, спать, кормить,	Большие, маленькие, новые, старые, красивые, красные и т.д. чистые, грязные, мягкие, любимые;	Один - много

		качать, прятать, убирать;		
Фрукты	Яблоко, груша, банан, лимон, апельсин, слива, фрукты, сад;	Дай, на, растет, ешь, ем, срывать, брать, резать, мыть, очищать, положить, варить, есть;	Желтое, красное, зеленое, большое, маленькое, круглое, сладкое, кислое, вкусное, сочное, овальное;	Один – много, два и т.д.
Овощи	Огурец, помидор, репа, морковь, картофель, овощи, урожай, грядки, огород	Купить, растет, варить, резать, мыть, чистить, складывать, есть, брать, собирать, убирать;	Большой, маленький, желтая, красный, круглый, зеленый, оранжевый, овальный, длинный, сладкая, горький, мягкий, твердый, чистый, грязный, красивая, вкусный, сочный;	Один - много, два, три и т.д.
Осень	Дождь, лужа – лужи, листочек – листочки, листья, туча - тучи, зонт, плащ, солнце, ветер, трава, цветы, птицы;	Идет дождь, идут дожди, падают, оппадают, осыпаются, исчезают, светит, дует, растет, желтеют, краснеют, срывают, ставят (в вазу);	Красный, желтый, зеленый, коричневый, холодный, хмурый, дождливый, теплый, золотой, сухие, красивые, большие, маленькие;	Один – много, два и т.д. Прохладно, пасмурно, часто;
Домашние животные	Коза, корова, лошадь, кошка, собака, свинья их детеныши; Части тела: голова, лапы, ноги, уши, глаза, хвост, когти, рога; Питание: трава, сено, рыба, мясо, хлеб;	Мычит, мяукает, лает, грызет, блеет, хрюкает, ржет, едят, спят, пьют, лакает, бегают, дают (молоко, шерсть), сторожит, охранять, бодается, ухаживать, кормить, мыть, жевать;	Большой, поменьше, маленький, побольше, ласковая, добрая, рогатая, бодливая (корова), сильная, красивая (лошадь), толстая, грязная;	У, В

Дикие животные	Волк, заяц, медведь, лиса, еж, белка, их детеныши; Части тела: голова, глаза, уши, нос, шея, хвост, лапы, когти, иголки, лес, звери; питание: малина, орехи, грибы, мед, кора;	Живут, воет, рычит, пищит, лазает, сидит, бегают, прыгает, спит, ест, ловит, собирает;	Большой, поменьше, маленький, серый, хитрая, рыжая, пушистая, злой, колючий, голодный, лохматый, длинные, короткий;	В
Человек	Мальчик, девочка, тело, голова, шея, живот, спина, руки, пальцы, ноги, волосы, лицо, уши, лоб, глаза, брови, нос, щеки, рот, ресницы, зубы, язык, мыло, тазик, вода, губка	Мыть, вытирать, умыть, умываться, чистить, причесывать, , расчесывать, тереть, бежать, упасть;	Чистый, грязный, мокрый, сухой, веселый, грустный, лохматый, аккуратный, опрятный, причесанный;	----- -----
Дом, семья	Крыша, окно, дверь, стены, дом, труба, лестница, ступени, балкон, этаж, крыльцо; камни, кирпич, дерево; Мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь, внук, внучка	строить, красить, рисовать, жить, стирает, гладит, готовит, работает, моет, чистит, читает, смотрит, заботится, дарить, любить, помогать, поздравлять;	Красивый, большой, маленький, высокий, низкий; Добрая, хорошая, заботливая, сильный, молодой, старый, послушный, непослушный	Один – много, два, три и т.д. Слева, справа, сзади, впереди;

Темы	Имена существительные	Глаголы	Имена прилагательные	Счет. Предлоги
Дом, мебель	Стол, стул, шкаф, кровать, кресло, диван, полка, тумбочка, табуретка, мебель.	Сидеть, спать, лежать, хранить, вешать, передвигать, отодвигать, поднимать, беречь;	Большой, маленький, круглый, квадратный, высокий, низкий, твердый, мягкий, красивая, новая, старая, чистая;	Один, два, три и т.д. НА

Посуда, продукты питания	Чашка, чайник, кастрюля, сковорода, тарелка, нож, вилка, ложка, половник; части посуды: носик, ручка, крышка, доньшко, зубья, посуда, салат, суп, макароны, сыр, масло, пирог, продукты.	Буду есть, пить, резать, варить, печь, делать, мыть, вытирать, убрать, взять, ставить, разбить, принести, поставить, держать, беречь, бьется, уронить, сушить, кипятить, жарить;	Стекланный, металлический, острый, чистая, грязная, красный, желтый, синий, зеленый, большой, маленький, чайная, мелкая, глубокая;	У, Один - много
Зима	Снег, мороз, снежки, снежинки, снегопад, лед, одежда, деревья, улица, зима.	Идет, падает, наступила, кружится, покрывает, замерзает, превращается, лежит, стоят, лепить, бросать.	Холодная, голые, теплая, белый, круглый, маленький, пушистый, скользкий, твердый, рыхлый;	Один - много, два и т.д. У, В, ИЗ
Зимние забавы	Санки, лыжи, палки, коньки, горка, снеговик, комок, ком, снежки, ледянка	Катаются, лепят, играют, бросать, кидать;	Большой, поменьше, маленький, круглый, длинный, белый, холодный, лыжные;	У, НА скользко, холодно
Новый год	Елка, Дед Мороз, Снегурочка, подарки, праздник, игрушки, шары, бусы, флажки, мишура, хоровод	Наступил, пришли, принес, подарил, повесить, наряжать, вешать, украшать, развешивать, снимать, дарить, получать, встречать, петь, плясать, читать, водить;	Зеленая, пушистая, высокая, душистая, колючая, блестящие, стеклянные, бумажные, разноцветные, новогодние, веселый, красивый, елочные;	НА, У Весело, высоко, низко;
Птицы	Снегирь, синица, воробей, ворона, голубь. Части тела: голова, туловище, глаза, клюв, крылья, лапы,	Летать, вить, клевать, чирикать, каркать, пищат, ловить, воркует,	Большой, поменьше, маленький, побольше, красивые, разноцветные,	Один, два, три. НА, С

	перья, хвост, когти; ветки, дерево, крошки; гнездо, яйца, птенцы;	сидеть, слетать, ходят, пьют, едят, сидят, поют, выводить;	крупные, мелкие, голодные, осторожные;	
--	--	--	--	--

Одежда	Рубашка, платье, шорты, юбка, кофта и её детали, футболка, брюки, колготки, майка, трусы, куртка, шуба, плащ, пальто, одежда, магазин (мальчик, девочка)	Надеть, снять, купить, нарядать, стирать, гладить, полоскать, , сушить, убирать, пришивать, вешать, завязать, заправить, растегнуть, развязать, чистить,	Желтая, красная, синяя, зеленая, красивая, нарядная, аккуратный, удобная, теплая, мягкая, новая, чистая, старая, праздничная;	У
Профессии	<i>Шофер</i> : машина, автобус, руль, кабина, кузов; <i>моряк</i> : корабль, фуражка, якорь; <i>летчик</i> : самолет, вертолет; <i>полицейский</i> : форма, фуражка, профессия	Водит, сигналит, перевозит, разгружает, едет, плавает, плывет, бросает, служит, летает, управляет, защищает, следит	Грузовая, легковая, пассажирский, смелый, сильный, ловкий, умный, большой, маленький, зеленый, красный	НА, В один, два, три
Профессии	<i>Воспитатель</i> : картинки, игрушки, <i>учитель</i> : школа, книги, тетради, ручка, портфель, <i>врач</i> : лекарство, градусник, бинт, таблетки, <i>продавец</i> : магазин, товары, продукты, <i>парикмахер</i> : расческа, ножницы, фен, зеркало, <i>повар</i> : половник, кастрюли и т.д	учит считать, рисовать, лепить; занимается, воспитывает, учитель: учит читать, писать, считать; врач: лечит, продавец: продает, парикмахер: стрижет, причесывает, готовит,	Добрая, заботливая, строгая, внимательный, умелый;	----- -

Весна	Солнце, ручьи, снег, сосульки, лужи, почки, травка, проталины, подснежники, кораблики, весна	тает, светит, прогревает, бегут, журчит, капает, набухают, лопаются, распускаются, растет, сняли, пускают, пришла;	Теплая, молодая, зеленая, звонкая, весенний, голубой, белый, душистый, нежный;	----- -
Обувь	Ботинки, туфли, сапоги, тапки, валенки, сандалии, калоши, обувь	обувать, разувать, снимать, чистить, мыть, надевать, завязать, зашнуровать, расстегнуть, развязать, сушить, убирать,	Чистый, грязный, аккуратный, красивая, удобная, теплая, легкая, летняя, зимняя, новая, старая, нарядная;	-----
Весна, цветы	Подснежники, мать- и -мачеха, одуванчик, тюльпан, ромашка, колокольчик, их части: стебель, листья, цветок, пушинка	Растет, цветет, облетает, ставят, поливают, засыхают, украшают, радуют, пахнут, увядают	Желтый, белый, пушистый, красный, розовые, голубые, длинный, круглый, зеленый, красивые, душистые, свежие;	-----
Насекомые	Жук, бабочка, муравьи, муха. части тела: лапки, крылья, усики Банка, коробка	Просыпаются, летают, кусают, жужжат, ползают, залезают, вылезают, порхают, забираются, вылетают	Маленький, большой, длинный, тонкий, красивый, полезные, вредные, мелкие, крупные, черные, коричневые;	НА, С, В, ИЗ
Лето	Дождь, гроза, гром, молния, роса, туман, солнце, жара, песок, река, цветы, ягоды, насекомые, лес, дача,	Греть, припекать, загорать, гремит, льет, идет, сверкает, отдыхать, купаться, плавать, собирать, играть, кататься;	Солнечная, дождливая, теплая, жаркая, яркая, сильный	Жарко, солнечно, тепло;

2.4. Перспективное планирование коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с неговорящим ребенком с РАС

Период обследования (сентябрь)

Задачи периода:

1. Создание положительного микроклимата в группе.
2. Знакомство с детьми, установление с ними эмоционального контакта.
3. Обследование детей и заполнение речевых карт.
4. Распределение детей по подгруппам с учетом результатов диагностики.
5. Установление контакта с другими специалистами, совместное планирование коррекционно-педагогической деятельности.
6. Проведение бесед с родителями и сбор анамнеза.

I. Познавательное развитие Развитие психических функций

Воспитание слухового восприятия, внимания, памяти

1. Формирование внимания к неречевым звукам.
2. Формирование умения реагировать на неречевую и речевую сигналы.
3. Воспитание умения вслушиваться в речь и давать ответные двигательные реакции.
4. Воспитание слухового внимания при восприятии тихо и громко звучащих игрушек, предметов, тихой и громкой речи.
5. Формирование умения узнавать и различать бытовые шумы, звуки природы.
6. Развитие чувства темпа, ритма, сосредоточенности, выдержки.
7. Развитие слухоречевой памяти.

Воспитание зрительного восприятия, внимания, памяти

1. Развитие оптико-пространственной функции, воспитание навыка фиксации взгляда на объекте и активного восприятия объекта.
2. Развитие зрительного внимания при обязательном тактильном контакте ребенка с изучаемым предметом.
3. Формирование умения находить сходные предметы среди других предметов при наличии эталона.
4. Формирование умения подбирать парные картинки по цвету и форме, составлять разрезные картинки из 2 частей (вертикальный, горизонтальный и диагональный разрезы).
5. Развитие зрительной памяти в играх.

Развитие тонкой моторики и конструктивного праксиса

1. Стимуляция пальцевой моторики посредством массажа кистей и пальцев рук.
2. Развитие пальцевой моторики в специальных играх, упражнениях, пальчиковой гимнастике.
3. Обучение работе со строительным материалом (кубиками, крупным конструктором). Формирование умения выполнять несложные постройки по образцу и описанию.
4. Обучение разборке и хаотичной сборке пирамидки.
5. Обучение выполнению манипуляций с матрешками, игрушками-вкладышами.
6. Формирование навыка хаотичной шнуровки.
7. Обучение нанизыванию крупных бус на шнурок.
8. Формирование навыков работы с крупной мозаикой.
9. Обучение складыванию разрезной картинки из двух частей (горизонтальный, вертикальный и диагональный разрезы).
10. Обучение расстегиванию крупных пуговиц.

Формирование элементарных математических представлений

1. Ознакомление детей с геометрическими формами (круг, квадрат, треугольник).
2. Обучение подбору геометрических форм по подобию и по называнию.
3. Формирование понятий *большой, маленький, один, много, ни одного*.
4. Обучение подбору больших и маленьких предметов по подобию.
5. Формирование навыка дифференциации предметов по величине в порядке увеличения или уменьшения размеров.
6. Формирование умения подбирать предмет по двум заданным характеристикам.

II. Речевое развитие

Развитие общих речевых навыков, просодической стороны речи, произносительной стороны речи

- 1) Формирование навыка выполнения длительного и краткого толчкообразного выдоха.
- 2) Формирование и развитие навыка воспроизведения гласных звуков [y], [a], [o], [и] вслед за взрослым с постоянной и различной громкостью.
- 3) Формирование навыка плавного снижения интенсивности звучания
- 4) гласного в процессе его длительного протягивания.
- 5) Формирование навыка воспроизведения данных гласных звуков по называнию взрослым символа звучания: [y] – воет волк, [a] – девочка качает куклу, [o] – у мальчика болит зуб, [и] – кричит ослик.
- 6) Развитие речевого подражания на базе гласных звуков [y], [a], [o], [и], и их слияний.

- 7) Уточнение произношения согласных раннего онтогенеза в открытых слогах и словах с ними.
- 8) Формирование элементарных артикуляторных навыков.
- 9) Развитие силы и динамики голоса.
- 10) Развитие интонационной выразительности на материале гласных и звукоподражаний.
- 11) Развитие способности к звукоподражанию в различных играх.
- 12) Формирование навыка прохлопывания и простукивания слогового рисунка слов из двух открытых слогов.

Развитие импрессивной речи

1. Формирование умения вслушиваться в речь, понимать ее содержание, сосредотачиваться, настраиваться на восприятие речи и давать ответные двигательные и реакции.

2. Расширение объема понимания обращенной речи, накопление пассивного словаря с ориентацией на понимание целостных словосочетаний, подкрепленных наглядным предметным действием.

3. Формирование умения соотносить предметы и действия с их словесным обозначением. Обучение детей узнаванию предметов по их назначению (чем ты будешь есть), по их описанию (он круглый, красный, резиновый, его можно бросать).

4. Формирование доступных обобщающих понятий (игрушки, одежда, обувь).

5. Развитие пассивного глагольного словаря:

- ✓ обучение пониманию смысла сюжетных картинок, на которых люди и животные совершают различные действия, (мальчик сидит, собака сидит, птичка сидит);
- ✓ обучение пониманию действий, совершаемых одним и тем же лицом (собака лежит, сидит, стоит, бежит);
- ✓ обучение ориентировке в названия действий, когда они даны без обозначения объектов (кто спит, сидит, лежит, бежит);
- ✓ обучение детей переключению с одного действия на другое по словесной инструкции, различению утвердительных и отрицательных приказаний, выполнению одно- и двухступенчатых инструкций.

6. Развитие понимания грамматических форм (единственное и множественное число существительных, единственное и множественное число глаголов, уменьшительные суффиксы существительных, косвенные падежи существительных мужского и женского рода).

7. Обучение пониманию простых предложений.

8. Обучение соотношению слов *один, много, ни одного* с соответствующим количеством предметов; соотношение слов *большой, маленький* с размером предлагаемых предметов.

9. Различение пространственного расположения предметов при условии, что предметы находятся в привычных для ребенка местах.

Дифференциация простых предлогов.

10. Обучение пониманию вопросов к предметной и сюжетной картинкам, по прочитанной сказке (со зрительной опорой).

11. Формирование умения понимать и выполнять двух- и трехступенчатые инструкции.

Формирование эспрессивной речи

1. Вызывание потребности подражать слову взрослого.

2. Формирование звуко-слоговой структуры слов с правильным воспроизведением ударного слога и интонационно-ритмического рисунка в двусложных словах типа *мама, Катя, иди, усы, котик, вагон*, односложных словах типа *мак, кот*, трехсложных слов типа *бананы*.

3. Формирование умения называть детей группы и членов семьи, а также предметы ближайшего окружения.

4. Формирования и расширения номинативного словаря по изучаемым лексическим темам.

5. Формирование глагольного словаря, работа над активным усвоением повелительного наклонения глаголов и инфинитива.

6. Ведение в речь прилагательных, обозначающих цвет (красный, синий, желтый, зеленый), размер (большой, маленький), свойства (горячий, холодный, кислый, сладкий).

7. Включение в активный словарь личных и притяжательных местоимения *я, мы, ты, вы, он, она, мой, твой, ваш, наш*.

8. Формирование умения образовывать имена существительные в единственном и множественном числе.

9. Формирование умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

10. Формирование умения согласовывать прилагательные с существительными мужского и женского рода в числе и падеже.

11. Обучение активному использованию в речи инфинитива и повелительного наклонения глаголов.

12. Обучение договариванию фраз, начатых логопедом, со зрительной опорой.

13. Вызывание и закрепление в речи двусловных предложений типа *Где киса? Дай кису. Это киса. Тут киса. На кису*.

14. Стимулирование к договариванию слов, словосочетаний в повторяемых логопедом потешках, стихах, сказках.

15. Формирование умения отвечать на вопросы по картинке (*Кто ест кашу? – Катя. Что Катя делает? – Ест. Что Катя ест? – Кашу.*) и по демонстрации действий.

16. Обучение пониманию вопросов по прочитанной сказке (со зрительной опорой) и ответам на них.

17. Формирование умения самостоятельно составлять предложения по небольшой сюжетной картинке с одним действующим лицом.

18. Обучение составлению предложений с обращением.

19. Формирование умения заучивать небольшие потешки, стишки с опорой на картинки.

2.5 Тематическое планирование работы с неговорящим воспитанником с РАС

Месяц	Лексическая тема	Слова		Литературный материал
		-центральные ядра семантических полей		
		активная речь	пассивная речь	
Сентябрь	«Игрушки»	Звукоподражания: а-а-а (плачет кукла), у-у-у (гудит поезд), и-и-и (ржет лошадка) о-о-о (рычит мишка), иа-иа (кричит ослик), ду-ду (поет дудочка), бум-бум (бьет барабан). Слова: мама, ляля, биби, на, дай	Слова: кукла, голова, руки, ноги, рот, нос глаза, машина, колеса, кабина, миш- ка, мяч, кубики, пира- идка, дудочка, крас- ный, синий, шар, ша- рик, круг	А. Барто «Игруш- ки», В. Берестов «Большая кукла», двустихья для маленьких
Октябрь	«Семья. Мама», «Дом. Мебель», «Туалетные принад- лежности»	Слова: папа, мама, баба деда, тётя, дядя, стол, стул, мыло, мыть	Слова: сестра, шкаф, кровать, зубная щётка, полотенце, вытирать, красный, синий, шар, шарик, круг	Потешки: «Еду, еду к бабе, к деду», «Водичка, водичка», «Расти, коса...»
Ноябрь	«Домашние животные» (собака, кошка)	Звукоподражания: гав-гав, мяу-мяу, му-му, ко-ко, га-га, бе-бе, ме-ме Слова: дом, киса, собака	Слова: корова, коза, гуси, курица, дом, окно, дверь, высоко, низко, квадрат, кубик, треугольник, крыша, шар, круг	Потешки: «Как у нашего кота», «Пошел котик на торжок» Е. Чарушин «Кошка», «Собака»
Декабрь	«Дикие животные» (зайка, мишка, лиса)	Звукоподражания: у-у-у (воет волк), о-о-о (рычит медведь) Слова: лес, лиса, зайка, мишка	Слова: еж, волк белка, елка, зеленый, треугольник, крыша, кубик, квадрат, шарик круг	Потешки: «Зайныка, походи», «Сидит белка», русская нар. сказка «Коло- бок»
Январь	«Зима, зимние забавы»	Звукоподражания: бух, бах Слова: зима, снег, хо- лодно	Слова: лыжи, санки, гора, кататься, много, мало, круг, круглый,	О. Высотская «На санках», А. Барто «Снег»
Февраль	«Посуда», «Продукты питания»	Слова: чай, суп, каша, чашка, ложка, вкусно, есть	Слова: тарелка, хлеб, котлета, сок, компот, сладкое, соленое, круг, шар, квадрат, кубик, треугольник, крыша, желтый	З. Александрова «Вкусная каша», потешка «Сорока- белобочка кашу варила»
Март	«Фрукты» (яблоко, груша) «Овощи» (морковь, огурец, репа)	Слова: внучка, Жучка кошка, мышка, репка, тянуть, звать, идти, жёлтый, красный, зеленый	Слова: яблоко, груша, огурец, морковь, круг, кружок, круглый, длинный	Русская народная Сказка «Репка»
Апрель	«Весна», «Птицы», «Одежда»	Звукоподражания: га-га, ку-ку, кар-кар, чирик-чирик Слова: птица, кофта, шапка, брюки, платье,	Слова: весна, воробей, ворона, голубь, грач, летать, день, ночь, колготки, носки,	А. Плещеев «Трав- ка зеленеет»

		рубашка синий, красный, желтый, зеленый	
Май	«Транспорт» (машина, автобус) «Растения» (дерево, трава, цветы)	Слова: машина, едет, дерево, трава, растет	Слова: самолет, паро- ход, поезд, береза, одуванчик, сажать

Примерное перспективно - тематическое планирование

Развитие понимания речи, речевого слуха, слухового внимания.	Развитие активной подражательной речевой деятельности. Воспитание общих речевых навыков.	Развитие общей и мелкой моторики, подражательности, конструктивного праксиса. Развитие зрительного внимания и восприятия. Развитие памяти и мышления.
СЕНТЯБРЬ, «Мониторинг». 3 – я и 4-я недели, « Наша группа», «Игрушки»		
<p>Формировать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции. Обучать умению соотносить предметы и изображения с их словесным обозначением – упражнение “Покажи”.</p> <p>Обучать пониманию вопроса <i>где?</i></p> <p>Обучать соотношению признаков предметов (синий, красный, большой, маленький) с их словесным обозначением. Формировать внимание к неречевым звукам, слуховое восприятие, различение двух звучащих игрушек – игра “Погремушки”.</p> <p>И, развивать модуляцию голоса – игра “Что как звучит?”</p> <p>Вырабатывать сильный ротовой выдох, активизировать губные мышцы –дыхательное упражнение “Воздушный шарик”.</p>	<p>Преодолевать речевой негативизм, вызывать желание говорить.</p> <p>Учить подражать бытовым и музыкальным шумам, издаваемым разными игрушками:</p> <p><i>О-о-о</i> - рычит мишка, <i>И-и-и</i> – ржет лошадка, <i>Пи-ти-ти</i> – пищит цыпленок, <i>Бум-бум</i> – гремит барабан, <i>Он-он-он</i> – прыгает мячик, <i>Бах</i> – упали кубики и др.</p> <p>Формировать умение договаривать за логопедом слоги.</p> <p>Вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, уточнять артикуляцию гласных А, У, О,</p>	<p>Развивать подражание движениям взрослого, понимания речи – подвижная игра “Мишка с куклой”.</p> <p>Развивать подражание движениям рук и речи взрослого, понимание речи – пальчиковая игра “Барабанчики”.</p> <p>Развивать конструктивный праксис, мелкую моторику – игра с разрезными картинками.</p> <p>Развивать зрительное внимание, умение находить на сюжетной картинке и показывать заданные игрушки – упражнение “Внимательные глазки”.</p> <p>Развивать зрительное внимание, мышление – упражнение “Подбери мячику половинки”.</p>

ОКТАБРЬ, «Овощи», «Фрукты»

<p>Учить понимать слова обобщающего значения. Уточнять и расширять пассивный предметный словарь по темам “Овощи” и “Фрукты” - упражнение “Покажи картинку”.</p> <p>Учить детей выполнять простые действия типа: <i>покажи яблоко, возьми яблоко, положи яблоко, покушай яблоко.</i></p> <p>Учить различать грамматическую форму единственного и множественного числа имен существительных – д/и “Где много, а где мало?”.</p> <p>Развивать речевой слух, учить различать на слух голоса знакомых людей и называть их по именам – упражнение “Кто позвал?”</p>	<p>Закреплять навык ведения одностороннего диалога. Развивать подражания движениям (использование жестов “на”, “дай”) и речи взрослого – повторение слов <i>НАИ ДАЙ</i>.</p> <p>Учить называть имена детей, кукол, угощать их фруктами и овощами: <i>Ваня, на! У Вани дыня</i> и т.д.</p> <p>Обучать плавному свободному выдоху, активизировать губные мышцы – дыхательное упражнение “Осенние листья”.</p> <p>Развивать умение втягивать и надувать щеки – дыхательное упражнение “Овощи толстушки и овощи-худышки”.</p>	<p>Развивать движения кистей рук, мелкую моторику, подражательность – пальчиковые игры “Апельсин”, “Капуста”.</p> <p>Развивать координацию движений, общую моторику, подражательность – подвижная игра “Колючий ёж”.</p> <p>Учить дифференцировать овощи и фрукты: отбирать картинки с изображением овощей и фруктов и класть их на картинки, где нарисованы грядка и дерево.</p> <p>Развивать зрительное внимание и восприятие, учить находить предмет по его контурному изображению.</p>
---	---	--

НОЯБРЬ, «Я человек. Части тела»

<p>Обучать умению соотносить предметы и изображения с их словесным обозначением. Учить показывать части тела в соответствии с просьбой взрослого – упражнение “Покажи на себе и на кукле”, “Формировать пассивный словарь по теме: <i>голова, руки, ноги, спина, живот, рот, нос, глаза,</i> понимание целостных словосочетаний – упражнение “Что делает?”</p> <p>Учить выполнять простые действия: <i>Возьми мыло. Вымой лицо. Вымой руки. Возьми полотенце. Вытри лицо. Вытри руки. Возьми</i></p>	<p>Формировать потребность в речевом общении и умение договаривать за логопедом слоги и слова – упражнение “Это Я”.</p> <p>Развивать интонационную выразительность речи, модуляцию голоса на материале звукоподражаний: <i>Топ</i> – малыш идет, <i>Ам</i> – мальчик кушает, <i>Фу</i> – девочка не хочет есть, <i>Ох</i> – болит зуб, <i>Ух</i> – дядя работает, <i>Эх</i> – мальчик танцует, <i>Ха-ха-ха</i> – дети смеются, <i>Ах</i> – душистый цветок,</p> <p>Развивать правильное речевое дыхание – пропевать на одном выдохе гласных звуков А, О,</p>	<p>Развивать общую моторику и координацию движений, подражательность – упражнение “Это Я”.</p> <p>Развивать кисти рук, подражание движениям рук взрослого, обучать умению быстро переключаться с одного движения на другое, развивать понимание речи – упражнение “Ладочки”.</p> <p>Учить запоминать и выбирать из ряда предложенных 2-4 предмета.</p>
--	--	--

<p><i>зубную щетку. Почисти зубы. Возьми расческу. Причешу волосы.</i></p> <p>Формировать внимание к неречевым звукам, развивать чувство ритма – “Зеркало”. упражнение “Хлопай, как я”, “Топай, как я”.</p>	<p>У, И, а также сочетаний из двух гласных – АУ, УА, ОУ, ОИ, ИА - голосовое упражнение “Девочки поют”. Развивать сильный плавный ротовой выдох, активизировать губные мышцы –дыхательное упражнение “Ветерок”.</p>	
---	--	--

ДЕКАБРЬ, «Моя семья»		
<p>Формировать умение вслушиваться в речь, давать ответные звуковые и двигательные реакции. Уточнять и расширять пассивный словарный запас, формировать умение показывать членов своей семьи – упражнение “Покажи, где мама” (по семейным фотографиям и сюжетным картинкам). Закреплять форму повелительного наклонения глагола, учить выполнять задания типа: <i>Ваня, иди! стой! сядь! Миша, возьми (мяч)! отдай (мяч)!</i></p> <p>Формировать внимание к неречевым звукам, развивать слуховое восприятие – игра “Где гремит?”</p>	<p>Преодолевать речевой негативизм, вызывать желание говорить. Учить повторять за взрослым слова, обозначающие близких ребенку людей (<i>мама, папа, баба, тетя, дядя, ляля</i>). Формировать умение отвечать на вопрос <i>кто это?</i></p> <p>Вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, правильную артикуляцию гласных звуков А, У, преодолеть твердую атаку голоса – упражнение “Послушай и повтори”: <i>А-а-а!</i> – мама качает малыша; <i>Уа! Уа!</i> – плачет малыш; <i>О-о-ох!</i> – стонет старая бабушка</p> <p>Развивать сильный плавный выдох, активизировать губные мышцы –дыхательное упражнение “Музыкальный пузырек”.</p> <p>Учить произносить слова слоговой структуры первого типа – двухсложные слова из открытых слогов, упражнение “Узнай, кто это?”</p>	<p>Развивать подражание движениям взрослого, понимания речи – подвижная игра “Вот такие мы!”</p> <p>Развивать мелкую моторику, подражательность - пальчиковая гимнастика “Моя семья”.</p>

ЯНВАРЬ, «Одежда. Обувь»		
<p>Закреплять предметный словарь по теме,</p>	<p>Стимулировать речевое подражание, закреплять</p>	<p>Развивать общую моторику,</p>

<p>продолжать учить соотношению предметов с их словесным обозначением – д/и “У кого этот предмет?” (с картинками и предметами одежды). Учить детей выполнять действия: <i>возьми шапку, надень шапку, положи шапку</i>. Пополнять пассивный словарь детей за счет прилагательных: <i>большой, маленький</i>; числительных: <i>один, много</i>. Закреплять умение выполнять двухступенчатые инструкции – д/и “Соберем на прогулку”. Развитие слухового внимания – упражнение “Хлопки”.</p>	<p>умение договаривать отдельные звуки и слоги – упражнение “Большие ноги идут по дороге”. Развивать сильный ротовой выдох, обучать умению дуть через трубочку, активизировать губные мышцы – дыхательное упражнение “Бульки”. Учить произносить слова слоговой структуры первого типа – двухсложные слова из открытых слогов, упражнение “Выполни команду”</p>	<p>координацию речи с движением, подражательность – подвижная игра “Вот такие мы!”. Развивать движения кистей рук, дифференцированные движения пальцев, понимание речи – пальчиковая гимнастика “Вышли пальчики гулять”. Развивать зрительное внимание, учить находить одинаковые предметы – упражнение “Найди два одинаковых платя, которые сшила мышка”. Обучать умению группировать предметы по цвету, закреплять знания основных цветов и умение их различать – упражнение “Подбери куклам одежду”.</p>
---	---	---

ФЕВРАЛЬ, «Посуда»

<p>Обучать выполнению двухступенчатых инструкций – д/и “Помощники”. Расширять словарь числительными: <i>один, два</i>. Учить дифференцировать существительные ед. и множ. числа мужского и женского рода в именительном падеже – д/и “Один – два”. Развивать речевой слух, умение внимательно слушать слова – упражнение “Горячий холодный”. Развивать слуховое внимание, восприятие на слух звуков, которые издают различные сыпучие материалы – упражнение “Найди такую же коробочку”.</p>	<p>Совершенствовать умение договаривать словосочетания. Формировать грамматический строй речи. Обучать употреблению предлога в значении <i>у кого</i> – д/и “У кого?”, лото “Посуда” (<i>у меня, у Вани, у Ани</i> и т.д.) Вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, уточнять произношение звуков в звукоподражаниях: <i>П-п-п! п-п-п!</i> – каша кипит, <i>Ах</i> – мороженое упало, <i>Ой</i> – тарелка разбилась, <i>Ам</i> – зайчик ест капусту, <i>Пых-пых</i> – пыхтит тесто в кастрюле. <i>Фу</i> - девочка не хочет есть кашу. Учить назвать место расположения предмета, используя наречия <i>тут, там, вот</i>; повторять короткий</p>	<p>Развивать подражание движениям и речи взрослого – подвижная игра “Баба сеяла горох”. Развивать подвижность пальцев рук – пальчиковая гимнастика “Улитка, улитка!”. Уточнять представления о величине предметов, развивать зрительное восприятие – упражнение “Разложи по порядку”.</p>
--	--	---

	<p>рассказ с опорой на сюжетную картинку: <i>Тут Тома. Там мама. На, Тома, неси.</i></p> <p>Развивать сильный плавный выдох, активизировать губные мышцы –дыхательное упражнение “Музыкальный пузырьёк”.</p>	
--	--	--

МАРТ, «Домашние животные»		
<p>Продолжать развивать пассивный словарь, обогащать его существительными, прилагательными, глаголами.</p> <p>Обучать узнавать предметы по их словесному описанию – лото “Домашние животные”.</p> <p>Формировать грамматический строй речи, учить различать единственное и множественное число имен существительных женского рода в именительном падеже – лото “Один-много”.</p> <p>Развивать слуховое внимание, восприятие на слух криков животных – упражнение “Кто кричит?”</p>	<p>Активизировать речевое подражание, развивать интонационную выразительность на материале звукоподражаний, учить на одном выдохе произносить 3-4 слога – упражнение “Гости”:</p> <p><i>Тук-тук!</i> – пришли гости; <i>Ав-ав!</i> – собака лает; <i>Мяу-мяу!</i> – кошка мяукает; <i>Иа-иа-иа!</i> – ослик; <i>Бее-бее-бее!</i> – баран; <i>И-го-го!</i> – лошадка; <i>Му-му-му!</i> – корова; <i>Ме-ме-ме!</i> – коза и др.</p> <p>Учить правильному употреблению местоимений с предлогом <i>у</i> –упражнение “У кого?” (<i>у меня</i>).</p> <p>Учить проговаривать слова и предложения: <i>Это кот. Тут Тома. У Тома кот. Вот бык.</i></p>	<p>Развивать координацию речи с движением, развивать эмоциональную выразительность мимики и жестов – подвижная игра “Корова”.</p> <p>Развивать тонкую моторику пальцев рук, подражательность – пальчиковая игра “Лапки-царапки”, “Лошадки”.</p> <p>Развивать зрительное внимание, обучать сравнению предметов, заметно различающихся по величине и высоте – лото “Большой-маленький”.</p> <p>Учить запоминать и раскладывать картинки в заданной последовательности (2-3 картинки).</p>

Апрель, «Дикие животные»		
<p>Продолжать развивать способность понимать чужую речь – сказка “Колобок”. Обучать пониманию вопросов по прочитанной сказке со зрительной опорой.</p> <p>Учить по инструкции логопеда узнавать и правильно показывать диких животных – игра “Лото”.</p> <p>Закреплять умение выполнять простые действия типа: <i>покажи</i></p>	<p>Продолжать учить проговаривать звукоподражания, вырабатывать правильное речевое диафрагмальное дыхание, уточнять произношение звуков:</p> <p><i>У-у-у</i> воет волк, <i>Э-э-э</i> рычит медведь, <i>Ф-ф-ф-ф</i> – фыркает ёжик,</p> <p>Развивать подражание движениям и речи взрослого, повторять аморфные слова <i>ОЙ-ОЙ-ОЙ, АЙ-АЙ-АЙ</i> – игра</p>	<p>Развивать координацию речи с движением – подвижная игра “Мишка косолапый”.</p> <p>Развивать тонкую моторику рук, подражательность, понимание речи - пальчиковая игра “Серенький зайка”.</p> <p>Развивать зрительное внимание, мелкую моторику, конструктивный праксис – игра с разрезными картинками.</p>

<i>белку (зайку, лису, и т.д.), возьми мишку, дай мне лису.</i> Развивать слуховое внимание, восприятие и дифференциацию на слух различного типа звучания одного музыкального инструмента – д/и “Мишка и зайчик”.	“Ёжик”. Уточнять произношение гласных и согласных звуков, учить составлять предложения: Папа, ау! Мама, ау! Тетя, ау! Нина, ау! Бык.	Учить запоминать и раскладывать картинки в заданной последовательности (2-3 картинки).
МАЙ, «Мониторинг». «Обобщающие занятия»		

2.6. Календарно-тематическое планирование

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Срок и
1	Диагностика (первичная)	1	
2	Навыки учебного поведения (9ч.)		
2.1	Установление контакта педагога с ребенком	3	
2.2	Формирование адекватного отношения к педагогу	2	
2.3	Формирование познавательной мотивации	2	
2.4	Развитие умения фиксировать внимание на учебном материале и выполнять инструкции педагога	2	
3	Развитие подражания (9ч.)		
3.1	Имитация основных движений	2	
3.2	Имитация действия с предметами	2	
3.3	Имитация мелких и точных движений	2	
3.4	Имитация произносительных движений	2	
3.5	Выполнение единичных команд	1	
4	Выполнение инструкций (9ч.)		
4.1	Обучение выполнению инструкции «Дай»	2	
4.2	Обучение следовать инструкции «Покажи»	2	
4.3	Обучение выполнению инструкций на простые движения	2	
4.4	Обучение выполнению инструкций с предметами	2	
4.5	Обучение навыку подражания звукам и артикуляционным движениям	1	
5	Диагностика (промежуточная)	1	
6	Импрессивная речь (9ч.)		
6.1	Обучение пониманию простых слов	2	
6.2	Обучение откликаться на свое имя	1	
6.3	Обучение названиям предметов (одежда, обувь, блюда, продукты, игрушки)	2	
6.4	Обучение названиям действий (по видео-сюжетам, по фото, по картинкам)	2	
6.5	Обучение названиям признаков (большой-маленький). Обучение названиям цветов, теплый-холодный, светло-темно)	2	
7	Экспрессивная речь (9ч.)		
7.1	Обучение называнию простых слов	2	
7.2	Обучение называнию собственного имени	1	
7.3	Обучение называнию слова, обозначающего предмет	2	
7.4	Обучение называнию слова, обозначающего действие	2	
7.5	Оречевление собственных действий	2	

8	Работа над дыханием (9ч.)		
8.1	Упражнения на удлинение выдоха	2	
8.2	Упражнения на укрепление мышцы носоглотки и верхних дыхательных путей	2	
8.3	Игровые упражнения дыхательной гимнастики	2	
8.4	Дыхательная гимнастика в стихах	2	
8.5	Специальные дыхательные упражнения	1	
9	Развитие мелкой и общей моторики (9ч.)		
9.1	Упражнения на повышение уровня активации	2	
9.2	Упражнения для кистей рук	2	
9.3	Упражнения для пальцев условно статические	2	
9.4	Упражнения для пальцев динамические	2	
9.5	Пассивная гимнастика (массаж)	1	
10	Диагностика (итоговая)	1	
	Итого	66	

III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Организация развивающей предметно-развивающей среды

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря в кабинете учителя-логопеда в соответствии с Программой должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность детей, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной, мелкой, мимической, артикуляционной моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

3.2. Методы альтернативной коммуникации для коррекции речи воспитанников с РАС.

Коммуникация – процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, обладающий взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга.

Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться. Альтернативная коммуникация также носит название дополнительная, тотальная.

Цели использования альтернативной коммуникации: построение функционирующей системы коммуникации; развитие навыка самостоятельно

и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию развитие способности ребёнка выражать свои мысли с помощью символов. Альтернативная коммуникация может:

- быть необходима постоянно;
- применяться как временная помощь;
- рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью.

Методы альтернативной коммуникации

1. Система жестов.
2. Система символов.
3. Обучение глобальному чтению.
4. Система коммуникации при помощи карточек PECS.
5. Игры и занятия, способствующие развитию навыков, необходимых для освоения системы альтернативной (дополнительной) коммуникации.

СИСТЕМА ЖЕСТОВ

Требования к символам системы дополнительной коммуникации;

- Жесты должны быть легко выполняемыми, простыми, чтобы по возможности можно было догадаться об их значении.
- Картинки должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляций с ними (приклеивать-отклеивать, опускать в ящик — доставать из ящика).
- Лица и предметы, изображённые на фотографиях, должны быть знакомы ребёнку.
- Предметы и игрушки должны быть яркими и интересными ребёнку.
- Слово должно быть написано специальным простым шрифтом.
- Поза для жестов: напротив, на уровне глаз, дающая возможность ассистенту помочь сзади сделать жест.

Группы жестов, которые используют для обучения детей с РАС:

Символические социальные жесты и движения: Указательный жест: Да. Нет. Нельзя. Дай. На. Иди сюда. Иди на ручки. Дай ручку. Уходи. Сядь. Встань, поднимись. Привет. До свидания (пока-пока). Спасибо. Мой. Хорошо и др.

Жесты описательного характера.

- Зайчик – показать, как прыгает зайчик или изобразить «ушки».
- Кошка – погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки или изобразить усы.
- Курочка — жест «клюёт».
- Лошадь – изобразить движение «скачем на лошадке»: руки сжаты в кулачки и подняты на уровень груди, подскоки.
- Медведь – показать, как мишка ходит.
- Петушок – изобразить гребешок.
- Птичка – жест «полетели».
- Мышка – рукой, сжатой в кулак, показать, как мышка бежит.
- Свинка – жест «пяточок»: кулаком или указательным пальцем потереть нос.

- Собака – жест «лает»: большой палец противопоставлен остальным, несколько раз сомкнуть и разомкнуть пальцы.

Дополнительные социальные жесты:

Смотри (указательный палец к глазу).

Слушай (указательный палец к уху).

Говори (указательный палец ко рту) и др.

Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий:

- Ложка, кушать.
- Каша, варить кашу.
- Чашка, пить.
- Зубная щётка, чистить зубы.
- Умываться.
- Мыть руки.
- Причёсываться.
- Телефон, звонить по телефону .
- Машина, ехать на машине.
- Барабан, играть на барабанае.
- Гармошка, играть на гармошке.
- Дудочка, играть на дудочке.
- Колокольчик, звенеть в колокольчик.
- Спать.
- Плакать.
- Поцеловать.
- Упасть.
- Идти.
- Холодно, замёрз и др.

ВИЗУАЛЬНОЕ РАСПИСАНИЕ

Визуальное расписание – это последовательность картинок с изображенными занятиями или предметами, которые реализуются сейчас и будут реализовываться в будущем по очереди.

Цель использования визуального расписания:

- уменьшить количество раздражителей на ребёнка (без лишних слов);
- акцентирование внимания на визуальной сфере (самой сильной у детей с РАС);
- показать ребёнку ближайшую последовательность событий, что позволяет ему прогнозировать будущее и более комфортно чувствовать себя даже в незнакомой обстановке, так как неожиданное и незнакомое занятие, смена вида деятельности может привести к поведенческим проблемам.

Визуальное расписание можно использовать:

- на занятии в качестве подсказки что будет потом... (приятное, хорошее);

- дома, для режимных требований (трудности возникают в приёме пищи и укладывании спать, желательны фото ребенка при этих действиях);
- на индивидуальных занятиях с фотографиями ребенка и специалиста.

Виды визуального расписания:

- предметное: игра на улице – синий мячик; ложка – кушать;
- книга, где на каждой странице, картинка с указанным заданием;
- расписание из картинок или фотографий;
- визуальное расписание «сначала-потом», где приклеиваются и отклеиваются по окончании действия картинки;
- написанное (текстовое) расписание.

Использование визуального расписания способствует привыканию ребёнка к выполнению определенных действий, пониманию, что оно не несёт ничего опасного и плохого для ребёнка и даже приносит для ребенка приятные ощущения; способствует формированию коммуникативных навыков.

СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ КАРТОЧЕК PECS

При формировании навыка альтернативной коммуникации целесообразно использовать система обмена карточками PECS.

PECS (Picture Exchange Communication System), или Коммуникационная система обмена изображениями была разработана в конце 80-х гг. доктором Энди Бонди и его помощником Лори А. Фрост.

Целью программы PECS является – побудить ребенка спонтанно начать коммуникативное взаимодействие.

В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности. Метод начинается с определения потенциальных стимулов (того, что ребенок любит и хочет).

Базисные необходимые навыки для начала освоения PECS:

- отработка сравнительно устойчивого зрительного контакта, слов или жестовых обозначений «да», «нет», «дай»;
- устойчивый учебный навык;
- имитация действий «сделай, как я».

Ребёнок должен уметь повторить серию из простых 2-3 действий, когда действия не называются.

Как правило, с этой системой начинают знакомить детей младше пяти лет; проводят ее в виде тренинга, который можно проводить как в образовательном учреждении, так и дома.

С целью успешного овладения альтернативной коммуникативной системой обмена изображениями последовательно проводятся следующие шесть этапов обучения.

Стадия первичного обучения – осуществляется физический обмен картинки на предмет. Необходимо два человека: тот, у кого просят и тот, кто помогает

ребёнку сделать действие (подсказывает). На занятиях это достигается привлечением второго педагога, а дома занимаются два члена семьи.

Вторая стадия обучения – обучение ребенка отдавать карточку, если человек не рядом (спонтанные действия). Необходимо сделать книгу с набором карточек и коммуникационное поле (книгу), на которое ребёнок будет выкладывать карточки, изученные ранее.

Третья стадия обучения – выбор двух-трёх различных картинок, обучение распознавать, что изображено на карточке. Обычно на этой стадии начинают вводить глаголы и составлять короткие фразы из 2 слов (вводится предикативный словарь). Важная составная часть – научить ребенка находить нужную карточку в книге.

Четвертая стадия обучения – обучение составлять предложения из карточек. Используются полоска в книге для составления предложения «Я хочу (предмет)» или «дай мне (предмет)», также используется техника «обратной цепочки». Ребенка учат просить конкретные специфические предметы (Я хочу красное яблоко). В конце этапа в коммуникативной книге ученика содержится, как правило, 25-50 небольших карточек, чтобы общаться с различными коммуникативными партнёрами.

Пятая стадия обучения – обучение отвечать на простые вопросы при помощи карточек. Обучение ответу на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» Взрослый задаёт вопрос перед тем, как ребенок начинает составлять предложение. На этой стадии сфера изучения очень богата: классификация, похожее/разное, сезоны, обобщающие понятия, время суток и дела в это время, посещение разных мест и правила поведения там, обучение буквенному составу слова, развитие понимания эмоций и т.п.

Шестая стадия обучения – обучение делать комментарии при помощи карточек. Ученик должен адекватно отвечать на заданные в случайном порядке вопросы: «Что бы ты хотел?», «Что ты видишь?», «Что там у тебя?». Внимание обращается не столько на требование вещи / деятельности, сколько на назывании данного явления. В начале педагог действует так же, как и на предыдущих этапах: задаёт вопрос, например: «Что ты видишь?», одновременно показывая на карточку «Я вижу».

Постепенно визуальная опора исчезает.

Чтобы дойти до последних этапов, нужно очень много тренироваться.

Несомненно, использование карточек для коммуникации не является широко распространённым методом общения учащихся с нарушением развития. Но, с другой стороны, и коммуникация, и общение не являются самой сильной стороной детей с аутистическими нарушениями.

Использование PECS не только не тормозит развитие разговорной речи, а наоборот, ускоряет его – благодаря парированию словесного и визуального стимула в процессе обмена.

Правильно введённая в работу система PECS не только даёт возможность общения ребенка с РАС со сверстниками и взрослыми, но и в большинстве случаев запускает устную речь.

Помимо классической коммуникативной книги PECS, ребенок может

использовать коммуникативные программы на планшете, коммуникаторы или коммуникативные доски.

Дети с хорошо развитой письменной речью вполне могут использовать ее не только для коммуникации, но и для формулирования ответов на уроке.

Таким образом, PECS – система, которая позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек. Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать.

Конечная цель занятий – ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями.

Пиктография

Пиктограмма (от лат. *pictus* — нарисованный и греч. *Γράμμα* – запись) – рисуночное письмо, древнейший вид письменности. Его принципиальная особенность состоит в том, что знак никак не связан со звучанием слова, он выражает его смысл.

Пиктограмма – знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Этот символ не фиксирует речь как таковую, а отражает ее содержание. Как правило, символ является мнемоническим (напоминающим) рисунком, не связанный ни со словом, ему соответствующим, ни с языком представления.

Термин «*пиктограмма*» обозначает представление написанного посредством рисунка.

Принципы пиктограммы применяются широко в международных знаках и символах, обозначающих виды спорта, а также в системе дорожных знаков. В знаках и символах, обозначающих виды спорта доминирует принцип конкретности, передачи смысла посредством позы или движения человеческой фигуры. В системе дорожных знаков - принцип «идеограммы» — пространственной, цветовой и геометрической символики. Стрелка обозначает направление, перечёркнутые изображения — запрет.

Система пиктографических символов (пиктографическая коммуникация — PIS) является одним из эффективных средств обучения неговорящих детей коммуникации. Она основана на использовании пиктограмм – специальных, так называемых неартикулируемых средств общения, визуальных речевых кодов, которые рассматриваются как средства первичной коммуникации, предшествующие формированию языковых средств общения и являющиеся необходимой базой их развития, или как основные средства коммуникации.

Пиктограммы могут быть классифицированы на многие категории в соответствии с тем предметом или той идеей, которую они отражают.

Преимущество использования графических символов – пиктограмм —

заключается в том, что все участники коммуникации могут ориентироваться и оперировать одними и теми же изображениями.

Использование пиктографического кода в каждом конкретном случае позволяет решить три основные задачи.

1. Подготовка к социализации детей посредством раскодирования многочисленных сообщений, обращений, поступающих в такой форме от различных контактов с внешней средой (в общественных местах, в быту, в магазине и т. п.), что неоспоримо является достижением частичной социальной независимости.
2. Поддержка (или в тяжёлых случаях — замещение) экспрессивной речи.
3. Введение в азбучное чтение путём замены символических изображений графическими изображениями букв. При этом пиктографический код, если и не обязательный этап обучения чтению, то может быть переходом к нему. Конечной целью работы является формирование умения ребенка спонтанно и эффективно пользоваться альтернативной системой коммуникации как средством общения и обучения.

Организационной формой обучения альтернативным средствам коммуникации является занятие. В зависимости от этапа и задач работы проводятся:

- диагностические занятия;
- занятия, на которых дети знакомятся с графическими средствами коммуникации (пиктограммой);
- занятия-тренинги (обучение использованию графических средств коммуникации).

На первом этапе ребенок знакомится с пиктограммой и устанавливает связь между реальным предметом и его графическим изображением. Предъявив реальный предмет, учитель-логопед выясняет, точно ли ребенок ассоциирует его название с самим предметом, может ли он выбрать и показать названный предмет из определённого множества других предметов. Если ребенок правильно выполняет это задание, то учитель-логопед показывает ему цветные картинки с изображением предмета.

Чтобы облегчить процесс вхождения в мир пиктографических изображений, на стенах комнаты, где живёт ребенок, в коридорах и в классе детского учреждения, которое он посещает, развешиваются плакаты с изображением различных предметов, видов деятельности, человеческих эмоций (лиц) и т. д. Эти изображения сопровождаются соответствующими пиктограммами, т. е. символическими изображениями.

Таким образом, ребенок с помощью взрослого учится соотносить реальный предмет с его пиктограммой.

Работу рекомендуется начинать со слов и предметов, наиболее знакомых ребёнку и значимых для него. При этом следует учитывать, что количество вводимых пиктограмм и темп их усвоения ребёнком определяется уровнем его интеллектуального развития, возможностями усвоения новых знаний.

Впоследствии от демонстрации изображений отдельных предметов и

действий, от установления связи между реальным изображением и пиктограммой рекомендуется переходить к созданию тематических пиктографических стендов (о еде, режиме дня, отдыхе и т. д.). В основе такой работы лежит идея «декорации».

На первом этапе работы с пиктограммами происходит расширение словарного запаса ребенка и накопление максимального количества символов для инициации общения и обучения, активизация, развитие когнитивной сферы ребенка и формирование предпосылок для становления вербальной речи.

Второй этап работы с пиктограммами направлен на расширение общения ребенка с помощью коммуникативного кода. Для решения этой задачи целесообразно оформить специальный журнал личной жизни каждого ребенка. На страницах этого журнала в определенной последовательности располагаются картинки, фотографии, пиктограммы, которые сопровождаются записью, поясняющей изображённую ситуацию. С помощью такого журнала ребенок организует процесс общения, информируя другого человека о каком-либо значимом для него событии. Впоследствии он может использовать изображения из своего журнала для передачи информации, касающейся событий, лично для него не значимых, но имеющих место в реальной жизни. Таким образом, у ребенка формируется навык переноса символов на другие ситуации, т. е. расширяется возможность передачи информации, общения. Работа на этом этапе способствует развитию связной невербальной речи, совершенствованию и обогащению общения.

На третьем этапе основное внимание уделяется грамматическому структурированию, предполагающему деление фразы на слова, ответы на вопросы, обучение ребенка графическим символам, обозначающим грамматические категории рода, числа и т. д.

Коммуникативный код помогает в работе и со словом, и с фразой: ее конструированием, грамматическим оформлением и т. п. На этом этапе ребенок учится самостоятельно выбирать нужную пиктограмму из серии предложенных. У него формируется способность выстраивать пиктограммы в логический ряд, представляющий собой грамматически оформленные предложения или небольшие связные тексты. Использование невербальных средств коммуникации в условиях направленного системного педагогического воздействия стимулирует возникновение и развитие устной речи.

Таким образом, система работы с невербальными средствами коммуникации, направленная на развитие у ребенка продуктивных механизмов обработки информации как базы для формирования навыков коммуникативного поведения, предусматривает:

- первоначальное формирование понятия знака (пиктограммы);
- формирование обобщающего понятия на основе изученных знаков;
- закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммой; –

самостоятельную ориентировку в системе предлагаемых знаков.

Упражнения по использованию системы пиктографических символов представлены двумя группами: – упражнения по освоению системы пиктографических символов; – упражнения по применению системы пиктографических символов.

Для обучения альтернативной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра можно использовать следующие методики

Методика Глена Домана, построенная на определённом воздействии на отдельные участки головного мозга. Принцип методики состоит в том, что ребёнку с Рас многократно демонстрируют карточки со словами. Слово написано целиком, а не по буквам или слогам.

Программа «Макатон»

Макатон – языковая программа, предполагающая структурный многофункциональный подход с использованием знаков и символов. Она направлена на обучение коммуникации, языку и навыкам чтения людей с аутизмом, синдромом Дауна, детей с различными психоневрологическими заболеваниями, а также детей с нарушениями слуха и другими особыми нуждами. Программа была разработана в Великобритании в 70-х годах XX в. логопедом и дефектологом Маргарет Уокер, членом Ордена Британской империи.

Таким образом, для обучения детей с расстройствами аутистического спектра можно использовать разные методы и методики альтернативной коммуникации.

Альтернативная коммуникация предназначена для детей, не владеющих вербальной коммуникацией (дополнительная, аугментативная, вспомогательная, тотальная коммуникация), а также для формирования речи у детей с расстройствами аутистического спектра первой и второй групп (по психолого-педагогической классификации Никольской О.С.).

Альтернативная коммуникация может использоваться как полная альтернатива вербальной речи или как дополнение к ней. Альтернативная коммуникация необходима этим детям для установления и развития контактов, передачи опыта в результате совместной деятельности.

При использовании альтернативной коммуникации для развития речи и коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра учитель-логопед и другие специалисты, обучающие ребенка с аутизмом должны:

- владеть методикой реализации альтернативной коммуникации;
- уметь осуществлять выбор определённой методики альтернативной коммуникации, учитывая особенности и возможности каждого конкретного ребенка с аутизмом;
- использовать альтернативные методы коммуникации совместно с

традиционными методами обучения детей с расстройствами аутистического спектра;

- проводить мониторинг результативности применения выбранной методики альтернативной коммуникации для развития речи детей.

Таким образом, система невербальных средств общения, наряду с традиционными логопедическими технологиями, помогает формировать речь у обучающихся с расстройствами аутистического спектра, улучшает всестороннее развитие ребенка, также активизирует его участие в коррекционно-развивающем педагогическом процессе, способствует развитию коммуникативных навыков и интеграции обучающихся в социум.

3.3. Литература:

1. Л.С.Волкова, Р.И. Лалаева, В.И. Липакова, Л.В. Лопатина, Е.А. Логинова, И.А. Смирнова. "Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью". Санкт-Петербург "Образование". 1996
2. Сборник методических рекомендаций (РГПУ им. А.И. Герцена). «Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения». Санкт-Петербург «ДЕТСТВО-ПРЕСС» 2002
3. Составители: В.П. Балобанова, Л.Г. Богданова, Л. В.Венедиктова, Т.Т.Воробей, Р.И.Лалаева, В.И. Липакова, Е.А. Логинова, Л.В. Лопатина, Н.В. Нищева, Л.Н.Павлова, И.В. Прищепова, Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломаха, Т.А. Титова, И.А.Чистович, Г.Н. Чуйкова, С.Б. Яковлев.
4. А. Зарин «Карта развития ребенка» Санкт-Петербург, изд-во РГПУ им. Герцена. 2010
5. А.Зарин «содержание и оценка результатов психолого-педагогического обследования дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Санкт-Петербург, 2009
6. С.Д. Забрамная "Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей". Москва "Просвещение" "Владос", 1995
7. Г.А. Волкова "Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. Санкт-Петербург изд-во "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2008
8. Е.Ф. Соботович "Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)". Москва"Классик Стиль", 2003
9. Е.Ф. Соботович " "К вопросу о дифференциальной диагностике моторной алалии и олигофрении //Нервно-психические и речевые нарушения. Сб. науч. трудов Ленингр. пед. ин-та им. А.И.Герцена. Ленинград,1982

10. Н.В. Дурова "Фонематика . Как научить детей слышать и правильно произносить звуки". Москва "Мозайка-Синтез.
11. Р.И. Лалаева "Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников". Ленинград., 1968
12. Н.С. Жукова., Е.М. Мастюкова., Т.Б. Филичева "Преодоление задержки речевого развития у дошкольников". Москва "Просвещение", 1973
13. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина "Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста". Москва "АЙРИС ПРЕСС", 2005
14. Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова "Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи". Санкт-Петербург изд-во "СОЮЗ", 2001
15. Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина "Логопедическая работа с дошкольниками" Москва "АКАДЕМИЯ", 2003
16. Е.Ф. Архипова "Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии". Москва "Астрель", 2008
17. Л.В. Лопатина «Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста». Санкт-Петербург «Союз», 2010
18. Т.А. Титова «Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией». Санкт-Петербург, 2010
19. А.С. Герасимова «Популярная логопедия. Занятия с дошкольниками». Москва, 2009.
20. З.Е. Агранович «Сборник домашних заданий для преодоления фонематической стороны речи у старших дошкольников». Санкт-Петербург., 2020
21. В.В. Коноваленко «Коррекция произношения звуков». Дидактический материал. Москва, 2012.
22. О.Е. Егорова «Звуки». Речевой материал и игры по автоматизации и дифференциации звуков у детей 5-7 лет. Москва, 2013.
23. Е.Н. Спивак «Звуки». Речевой материал для автоматизации и дифференциации звуков у детей 5-7 лет. Москва, 2013.
24. Л.Б. Баряева, И.Н. Лебедева «Развитие связной речи дошкольников: модели обучения».
25. Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова «Логопедические занятия в детском саду. Москва «Скрипторий 2003», 2011
26. Л.Я. Гадасина, О. Г. Ивановская «Звуки на все руки (50 логопедических игр)». Санкт-Петербург «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008
27. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. Под. ред. Е.А. Стребелевой. – Москва, Просвещение, 2009. Л.С. Выготский «Мышление и речь. М.: Лабиринт
28. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Либлинг Москва, Центр традиционного и современного образования "Теревинф". – 2007.
29. Башина В.М. Ранний детский аутизм/Исцеление: Альманах. - Москва, 1993.

30. Екжанова Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений
31. компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта.
Коррекционно -
32. развивающее обучение и воспитание / Стребелева Е.А. – Москва, Просвещение, 2010.
33. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. /
34. Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. - Москва 2007.
35. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – Москва, 2000.
36. Нищева Н.В. «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР». – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
37. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: наглядные материалы. - Изд.2-е, Теревинф, 2006.
38. Садовникова Л.Г. «Ваш ребенок начинает говорить». – Санкт-Петербург, 1996.
39. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. – Москва, 2001
40. Ушакова О.С. «Программа развития речи дошкольников» - 3-е изд., доп. испр. – Москва, ТЦ Сфера, 2013.

ест, спит, играет, рисует, пьёт, гуляет _____		
3. Состояние грамматического строя речи (при наличии фразовой речи) а) согласование имен прилагательных с существительными единственного числа мужского и женского рода: Инструкция: Назови, какого цвета: шар – красный _____ машина – красная _____ карандаш – синий _____ чашка – синяя _____		
б) Употребление предложно – падежных конструкций с предлогами (на, в, под, за): Инструкция: Назови, что.... (в коробке, на столе, под столом, около стола).		
в) Употребление существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами: Инструкция: Назови маленький предмет (по картинкам). стол – столик нос — _____ дом — _____ ложка - _____ кукла - _____ кровать - _____		
г) Образование названий детенышей животных: Инструкция: Назови детенышей животных. У кошки – котенок _____ лисы _____ У зайца - _____ медведя _____	-	
Средний балл		
4. Исследования фонематической стороны речи. а). Дидактическая игра «Что звучит?» (колокольчик, погремушка, бубен) Инструкция: «Угадай, что звучит?»		
б) Показать на картинки предметы, называемые логопедом: Инструкция: Покажи, что назову: стол – стул папа – баба точка – дочка косы – козы миска – мишка		
Средний балл		
4. Состояние связной речи (обследуется при наличии фразовой речи). Инструкция: Послушай сказку «Курочка Ряба». Попробуй её повторить. - самостоятельно пересказывает - с помощью взрослого - с заданием не справляется		
Средний балл		

Параметры оценки речевого развития ребёнка	
1 – 2 балла	низкий уровень
3 – 4 балла	ниже среднего, навык ещё не сформирован
7 – 8 баллов	ребёнок пользуется знаниями при умеренной помощи взрослого
9 – 10 баллов	навык устойчиво развит

Исследование звукопроизношения

Звуки	Характер произношения звуков					
	изолированно		в словах		во фразах	
	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
а-о-у-и-ы-э						
б – п - м						
бь –пь -мь						
в - ф						
вь -фь						
Д – т - н						
Г-К-Х						
й						
я						
е						
ё						
ю						
(с						
с'						
з						
з'						
ц						
ш						
ж						
щ						
ч						
л						
л'						
р						
р'						