

**Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение:
детский сад №16 комбинированного вида**

ПРИНЯТ

Решением педагогического совета
МКДОУ: д/с №16
Протокол № 4 «26» февраля 2021 г.

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий МКДОУ: д/с № 16
_____ Т.А. Горохова
«26» февраля 2021г.

УТВЕРЖДЕНО

Приказом № 8-осн.
от 26.02.2021г.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

коррекционно-развивающего обучения

УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

для детей-инвалидов с ранним детским аутизмом (РДА)

от 3-х до 7-ми лет

(в группе компенсирующей направленности с ОВЗ)

г. Кимовск

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1. Пояснительная записка

Индивидуальная рабочая программа реабилитации инвалида (ребенка-инвалида) разработана для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), для детей-инвалидов с ранним детским аутизмом (РДА) в соответствии с требованиями основных нормативных документов:

- Федеральный закон «Об образовании в российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ часть 1 статьи 79;
- Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утвержденным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155;
- Письмом «Комментарии к ФГОС дошкольного образования» Министерства образования и науки Российской Федерации от 28.02.2014 г. № 08-249;
- Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 июля 2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования»;
- Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020г. № 28 "Об утверждении санитарных правил СП 2.4. 3648-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи";
- Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021г. N 2 "Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 "Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания";
- Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 30.06.2020г. N 16 "Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил СП 3.1/2.4.3598-20 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)";
- Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации № 39 от 02 декабря 2020г. «О внесении изменения в постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 30.06.2020г. № 16 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов

социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)»);

- Основной образовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» разработана на основе ФГОС ДО под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой (М: Москва Мозаика-Синтез 2015г.);
- Адаптированной образовательной программой МКДОУ: д/с №16 дошкольного образования для детей с ЗПР;
- Приказа по дошкольному учреждению по реабилитации или абилитации ребенка- инвалида в течении учебного года.
- Приказа Минтруда России от 31.07.2015 N 528н "Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм" (Зарегистрировано в Минюсте России 21.08.2015 N 38624)
- Устава МКДОУ: д/с № 16 (Постановление администрации МО Кимовский район №67 от 22.01.2015г.)

Рабочая программа разработана в соответствии с адаптированной образовательной программой муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения №16: детский сад комбинированного вида для детей с ЗПР в соответствии с введением в действие ФГОС ДО, отражает особенности содержания и организации образовательного процесса на ступени дошкольного образования в группе дошкольного возраста компенсирующей направленности для детей-инвалидов.

В соответствии с Федеральным законом от 1 декабря 2014 года № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов», приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 июля 2015 г. № 528н «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм», приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15 октября 2015 г. № 723н «Об утверждении формы и Порядка предоставления органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления и организациями независимо от их организационно-правовых форм информации об исполнении возложенных на них индивидуальной программой реабилитации или абилитации инвалида и индивидуальной программой реабилитации или абилитации ребенка-инвалида мероприятий в федеральные государственные учреждения медико-социальной

экспертизы» (далее - приказы Минтруда России) и на основании приказа Министерства образования Тульской области от 4 февраля 2016 г. №172

Программа определяет содержание и организацию воспитательно-образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья и направлена на создание в учреждении специальных условий воспитания, обучения, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

При воспитании и обучении детей - инвалидов существует ряд проблем, обусловленных психофизическими особенностями: стойкое нарушение познавательной деятельности, недоразвитие высших познавательных функций, конкретность и поверхностность мышления, несформированность всех операций речевой деятельности, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность произвольности и целенаправленности всех видов деятельности, низкая работоспособность. Поэтому разработка коррекционной программы, учитывающей специфику воспитания и обучения детей нашего учреждения, является актуальной. Коррекционная программа рассчитана на детей в возрасте от 3 до 7 лет.

1.1.1 Цель и задачи реализации Программы

Цель программы: Оказание комплексной коррекционной - психолого-педагогической помощи и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителям (законным представителям); осуществление коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья.

Приоритетные задачи:

- обеспечение права ребенка с нарушениями в развитии получение коррекционной помощи;
- защита ребенка от с нарушением в развитии от некомпетентного педагогического воздействия;
- сохранение единого образовательного пространства в условиях ДОО;
- обеспечение выполнения требований к разработке содержания и методов коррекционно - педагогического воздействия;
- обеспечение вариативности и разнообразия организованных форм обучения и воспитания и коррекционно — развивающих технологий;
- создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение родительской компетентности в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Программы

Дифференцированный подход к построению Программы для дошкольников с РАС предполагает учет их особых образовательных потребностей, которые проявляются в неоднородности возможностей для освоения Программы. С этим связано создание содержания Программы на основе создания индивидуального маршрута. Этот подход нашел отражение в:

- структуре Программы;
- условиях реализации Программы;
- требованиях к результатам освоения Программы.

Деятельностный подход основывается на теоретических положениях отечественной психологии (общей и специальной), раскрывающей основные закономерности и структуру обучения и воспитания с учетом специфики развития личности ребенка с РАС. Деятельностный подход строится на признании того, что развитие личности детей с РАС дошкольного возраста определяется характером организации доступной им деятельности (предметно-практической, игровой, изобразительной, конструктивной, основ учебной деятельности). Основным средством реализации данного подхода в обучении и воспитании дошкольников с РАС является использование данных видов деятельности как ведущих при освоении содержания Программы. Деятельностный подход обеспечивает:

- придание результатам обучения и воспитания личностно значимый характер;
- достаточно прочной усвоения дошкольниками с РАС знаний и опыта, полученных в этих видах деятельности, а также возможность их самостоятельного продвижения;
- значительное повышение мотивации и интереса к изучаемому материалу со стороны дошкольников с РАС;
- создание условий для формирования основ жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности. В основу Программы положены следующие принципы:
 - принципы государственной политики Российской Федерации в области образования (ст. 3 ч. 1 Закона об образовании);
 - принципы дошкольного образования, изложенные во ФГОС ДО (пункт 1.4);
 - принцип преемственности: обеспечивает связь программы коррекционной работы с другими разделами основной общеобразовательной программы;
 - принцип комплексности: коррекционное воздействие охватывает весь комплекс психофизических нарушений;
 - принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зон ближайшего развития»;

- принцип соблюдения интересов ребёнка: определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребёнка с максимальной пользой и в интересах ребёнка;

- принцип системности: обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т.е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход специалистов различного профиля, взаимодействие и согласованность их действий в решении проблем ребёнка;

- принцип непрерывности: гарантирует ребёнку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к её решению;

- принцип вариативности: предполагает создание вариативных условий для получения образования детьми, имеющими различные недостатки в физическом и психическом развитии;

- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса.

1.2. Планируемые результаты

Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестацией воспитанников. Целевые ориентиры Программы базируются на ФГОС ДО для дошкольного возраста (на этапе завершения дошкольного образования).

Целевые ориентиры в дошкольном возрасте детей с РАС

РАС характеризуется нарушением коммуникативной сферы и социальной адаптацией. Многообразие проявлений РАС откладывает отпечаток на все стороны развития ребенка. Как отмечали О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг у аутичного ребенка страдает развитие механизмов, определяющих активное взаимодействие с миром, и одновременно фиксируется патологическое развитие механизмов защиты:

- у детей с РАС фиксируется реакция ухода от направленного на него воздействия;

- у детей с РАС формируется и фиксируется отрицательная избирательность (в центре внимания ребенка оказывается то, что ребенок не любит, не принимает, боится);

- ребенок сосредотачивает все свое внимание на защите своего пространства в окружающем микромире;

- у ребенка выстраивается система защиты от активного вмешательства близких людей в его жизнь. Такие тяжелые нарушения влияют не только на эмоционально-волевую сферу, но и на когнитивную. О.С.Никольская выделяет четыре группы детей с аутизмом, различающихся характеристиками поведения.

Первая группа. Аутизм детей первой группы наиболее глубок. Он проявляется как полная отрешенность от происходящего вокруг. Эти дети не

развивают практически никаких форм активной избирательности в контактах с миром, целенаправленность не проявляется у них ни в моторике, ни в речи. Эти дети мутичны и почти не пользуется центральным зрением (не смотрят целенаправленно). Поведение преимущественно полевое. Дети устанавливают и сохраняют максимально возможную дистанцию в контактах с миром. Они не вступают в активное соприкосновение с окружающими. Самостоятельно психические функции не развиваются. Попытки удержать ребенка вызывают короткое активное соприкосновение, переходящее. Нарушение речевого развития проявляется не только в их мутичности, но и в более широком контексте нарушения коммуникации - ребенок не использует жесты, мимику. При этом внутренняя речь может сохраняться и развиваться. У детей этой группы в наименьшей степени выражена зависимость от изменений в окружающем мире. Не развиваются у этих детей и фиксированные формы аутоstimуляции. Стереотипность их поведения проявляется в монотонности их полевого поведения. К близким людям дети с РАС, привязаны достаточно сильно, хотя могут и не проявлять это в поведении. Задачами работы с такими людьми является вовлечение их в развернутое взаимодействие с взрослым, в контакты со сверстниками, в развитие социально-бытовых навыков и навыков коммуникативного поведения. Реализация этих целей обучения требует АОП.

Вторая группа. Дети этой группы рано выделяют маму, но привязанность к ней имеет симбиотический характер. Постоянное присутствие матери является условием полноценного существования. Ранняя избирательная фиксация не только необходимого сенсорного впечатления, но и способа его впечатления – это особенность детей этой группы. К 2-3 годам складывается набор привычных действий, из которых состоит каждый день ребенка. Изменение каждодневных ритуалов ведет к серьезным изменениям в поведении детей. С раннего возраста у детей этой группы проявляется особый интерес к сенсорным параметрам окружающей действительности. Часто родители считают, что такое понимание сенсорных эталонов говорит о хороших интеллектуальных способностях ребенка. Однако такая чувствительность к сенсорным ощущениям порождает у детей этой группы достаточно сложные и разнообразные формы аутоstimуляции. У детей этой группы крайне легко возникают и остаются актуальными на протяжении ряда лет различные страхи. Нарушение стереотипа ежедневного поведения и восприятия осознается ребенком как витальная опасность. Основные сложности у этих детей возникают, когда ребенок сталкивается с реальностью окружающего мира (при выходе мамы на работу, определении ребенка в детский садик т.п.). К 2-3 годам дети этой группы приобретают большое количество стереотипий и аутоstimуляций позволяющих им «защититься» от окружающего мира. С возрастом дети этой группы в привычных условиях семьи производят впечатление одаренных детей. Тот навык, который им интересен они хорошо осваивают. Однако проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем мире, ограниченность картины мира

сложившемся узким стереотипом. При специальной поддержке дети этой группы способны посещать дошкольные учреждения и осваивать АОП.

Третья группа. Для этих детей с раннего возраста характерно двигательное беспокойство, страхи и безусловная привязанность к матери. При этом взрослые (и мама в первую очередь) отмечают недостаточную эмоциональную отдачу. При этом дети сами дозируют степень сближения взрослыми: или ограничивают по времени, или ограничивают дистанцию. Попытки изменить заданный порядок вызывает у ребенка агрессию. Для этих детей характерно полевое поведение, при этом его манят отдельные впечатления. При этом ребенок уже в двухлетнем возрасте, по замечанию О.С. Никольской, порывист и экзальтирован. Попытки организовать такого ребенка приводят к реакциям протеста. Выраженная реакция взрослого закрепляет подобное поведение ребенка. Для детей этой группы характерно раннее речевое развитие. При этом речевое развитие носит асоциальный характер: произносят «нехорошие» слова, дразнятся. В то же время для детей этой группы характерно ускоренное интеллектуальное развитие, ранний интерес к энциклопедиям, счетным операциям, словесному творчеству. В дошкольном возрасте обнаруживаются проблемы во взаимодействии с окружающими, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность своими интересами. В зависимости от уровня интеллектуального развития эти дети могут обучаться по программе АОП.

Четвертая группа. Это наиболее благополучная группа детей с аутизмом. Их раннее развитие наиболее приближено к норме. Дети этой группы ласковы, привязчивы и эмоциональны в контактах с близкими людьми. От матери они требуют не только физического присутствия, но и постоянного эмоционального подкрепления. При этом даже годовалый ребенок этой группы не терпит вмешательства в свои дела. Поэтому его трудно чему-либо научить. В 2-3 года родителей начинает беспокоить задержка речевого развития, моторная неловкость, отсутствие желания подражать взрослым в различных видах деятельности. Эти дети могут до изнеможения заниматься однообразной деятельностью или созерцать, попытки вмешательства взрослого вызывает негативизм. Отрицательная оценка со стороны взрослых вызывает тревожность и стремление жить в стереотипных условиях. Дети могут обучаться по ООП с учетом АОП.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. Общие положения

Содержательный раздел - главный раздел Программы для детей дошкольного возраста с РАС, в котором множество взаимосвязанных компонентов педагогической системы объединяются в целостный образовательный процесс, а именно: Обязательная часть Программы

- описание модулей образовательной деятельности в соответствии с направлениями развития ребенка с РАС, представленными в пяти образовательных областях;
- описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы;
- описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с РАС.

2.2. Образовательная деятельность в соответствии с направлениями развития ребенка с РАС (в пяти образовательных областях)

Содержание Программы выстроено в соответствии с актуальными интересами детей с РАС и направлено на их взаимодействие с разными сферами культуры: с изобразительным искусством и музыкой, детской литературой и родным языком, миром природы, предметным и социальным миром, игровой, гигиенической, бытовой и двигательной культурой. Содержание Программы обеспечивает развитие личности, мотивации и способностей детей с РАС в различных видах деятельности и охватывает следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее – образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Конкретное содержание образовательных областей реализуется в различных видах деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка (ФГОС ДО п.2.7.). ***Социально-коммуникативное развитие (ее компоненты):***

- формирование представлений о сам себе, воспитание элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе;
- общение и взаимодействие с взрослыми и сверстниками;
- формирование адекватного восприятия окружающих предметов и явлений.

Познавательное развитие (ее компоненты):

- формирование системы знаний;
- формирование первичных представлений о себе, окружающих людях, объектах окружающего мира;
- формирование элементарных количественных представлений;
- формирование временных представлений, ориентировки во времени, осознание значимости темпа собственной деятельности.

Речевое развитие (ее компоненты):

- систематизация и овладение речью как средством общения и культуры;
- развитие мыслительной и речевой деятельности;
- расширение и уточнение словаря;
- формирование элементарных представлений о звуко - буквенном анализе;

Художественно-эстетическое развитие - (ее компоненты):

- формирование предпосылок развития интереса к определенному виду деятельности;
- формирование способов обследования предметов, развития зрительно - двигательной координации, совершенствования ручной моторики;
- формирование адекватных реакций на звучание музыки;
- развивать ориентировочные реакции на восприятие слуховых впечатлений, слуховое внимание, слуховое восприятие, голос, динамически ритмичные движения и ориентировка в схеме собственного тела и в пространстве.

Физическое развитие детей развитие - (ее компоненты):

- приобретение опыта двигательной активности, направленной на развитие координации, гибкости, равновесия, крупной и мелкой моторики.

2.2.1. Особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)

Модель психолого – педагогического сопровождения детей в ДОУ.

- Систематическое наблюдение за детьми в разных видах деятельности и постоянная фиксация результатов наблюдения;
- Осуществление мониторинга результативности психолого-педагогической деятельности;
- Планирование индивидуальной работы с детьми через выстраивание индивидуальных маршрутов развития и образования. Эффективность коррекционно – развивающей работы напрямую зависит от диагностической деятельности, которая позволяет своевременно выявлять категорию детей, нуждающихся в углубленной работе. Диагностическое обследование ведется по следующим направлениям:
 - диагностика проблем эмоционально – волевой и коммуникативной сферы;
 - диагностика когнитивной сферы;
 - исследование уровня готовности к обучению в школе.

Формы организованной деятельности с детьми

- занятия с детьми в период адаптации к дошкольному учреждению;

- коррекционно - развивающие занятия с детьми, направленные на развитие эмоционально – волевой и коммуникативной сфер детей;
- занятия, направленные на развитие когнитивной сферы детей , главная цель занятий – развитие познавательных процессов;
- занятия с детьми, имеющими проблемы в усвоении учебного материала, главная цель занятий – повышение уровня учебной мотивации.

Основными формами организации коррекционно – развивающей деятельности с детьми является игра:

- подвижные игры;
- дидактические игры;
- сюжетно - ролевые игры;
- народные игры;- игры
- имитации;
- авторские игры.

А также: беседа; наблюдение; продуктивная деятельность (рисование, лепка, конструирование), включающая элементы арттерапии; работа со сказками (чтение, анализ, вариативность сюжета), включающая элементы сказкотерапии, игротерапия.

Основные этапы психологической коррекции, осуществляемые учителем-логопедом

Речь, как наиболее молодая функция центральной нервной системы, страдает в болезни в первую очередь и восстанавливается постепенно, поэтапно, в обратном порядке. Логопедическая работа начинается с определения речевой патологии, свойственной детям, имеющим расстройство аутистического спектра. Коррекционная работа направлена на развитие слухового внимания, фонематического, речевого слуха. Осуществляется постановка звуков, их автоматизация, вводятся дыхательные, голосовые упражнения. Важной задачей становится: расширение словарного запаса, развитие способности к составлению предложений по картинкам, их сериям, как и работа над связным текстом, состоящим из бесед, пересказа, «проигрывания», драматизации разных тем, воспроизведение стихотворной речи и ряд других задач.

Результаты коррекционной работы: Планируемые результаты реализации коррекционной работы ориентируются на освоение детьми Программы. Динамика развития детей отслеживается по мере реализации индивидуального образовательного маршрута, успешное продвижение по которому свидетельствует о снижении количества трудностей при освоении Программы. Процедура разработки индивидуальных образовательных маршрутов ПМПк ДОУ разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут (содержательный компонент), затем фиксируется разработанный

способ его реализации (технология организации образовательного процесса детей, нуждающихся в индивидуальной образовательной траектории).

При разработке индивидуального маршрута учитываются следующие принципы:

- принцип опоры на обучаемость ребенка;
- принцип соотнесения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития. Соблюдение данного принципа предполагает выявление потенциальных способностей к усвоению новых знаний, как базовой характеристики, определяющей проектирование индивидуальной траектории развития ребенка;
- принцип соблюдения интересов ребенка; принцип тесного взаимодействия и согласованности работы "команды" специалистов, в ходе изучения ребенка (явления, ситуации);
- принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы;
- принцип отказа от усредненного нормирования;
- принцип опоры на детскую субкультуру. Каждый ребенок, обогащая себя традициями, нормами и способами, выработанными детским сообществом, проживает полноценный детский опыт. Таким образом, благодаря выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий развития детей, не усваивающих Программу, обеспечиваются воспитанникам равные стартовые возможности при поступлении в школу. Психическое развитие при аутизме не просто задержано или нарушено, оно искажено, поскольку психические функции такого ребёнка развиваются не в русле социального взаимодействия и решения реальных жизненных задач, а в большей степени как средство аутостимуляции, средство ограничения, а не развития взаимодействия со средой и другими людьми.

Искажение развития характерно проявляется в изменении соотношения простого и сложного в обучении ребёнка. Он может представления об окружающем, не выделять и не осмысливать простейших связей в происходящем в обыденной жизни, чему специально не учат обычного ребёнка. Может не накапливать элементарного бытового жизненного опыта, но проявлять компетентность в более формальных, отвлечённых областях знания – выделять цвета, геометрические формы, интересоваться цифрами, буквами, грамматическими формами и т.п.

Этому ребёнку трудно активно приспосабливаться к меняющимся условиям, новым обстоятельствам, поэтому имеющиеся у таких детей способности и даже уже выработанные навыки и накопленные знания плохо реализуются в жизни. Передача таким детям социального опыта, введение их в культуру представляют особенную трудность. ***Установление эмоционального контакта и вовлечение ребёнка в развивающее практическое взаимодействие, в совместное осмысление происходящего представляют***

базовую задачу учителя-логопеда при работе с детьми-инвалидами с диагнозом «аутизм».

Целью логопедической работы с детьми с РАС является обучение установлению эмоциональных связей и преодоление трудностей коммуникации и социализации.

Однако, достижение поставленной цели невозможно без развития всех психических функций ребенка с РАС. Особые образовательные потребности детей с аутизмом в период дошкольного обучения включают, помимо общих, свойственных всем детям с ОВЗ, следующие специфические нужды в значительной части случаев:

- в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в ДООУ. Посещение ДООУ должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с наличными возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребенка к ситуации обучения в ДООУ оно должно приближаться к его полному включению в процесс дошкольного образования;

- выбор занятий, которые начинает посещать ребенок, должен начинаться с тех, где он чувствует себя наиболее успешным и постепенно, по возможности, включает все остальные;

- большинство детей с РАС значительно задержано в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения: необходимо быть готовым к возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, проблемам с посещением туалета, столовой, с избирательностью в еде, трудностями с переодеванием, с тем, что он не умеет задать вопрос, пожаловаться, обратиться за помощью. Поступление в ДООУ обычно мотивирует ребенка на преодоление этих трудностей и его попытки должны быть поддержаны специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков;

- необходима специальная поддержка детей в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации: обратиться за информацией и помощью, выразить свое отношение, оценку, согласие или отказ, поделиться впечатлениями;

- может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке взрослым;

- необходимо создание особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуры занятий и всего пребывания ребенка в ДООУ, дающее ему опору для понимания происходящего и самоорганизации;

- необходима специальная работа по подведению ребенка к возможности участия во фронтальной организации на занятии;

- в использовании форм похвалы, учитывающих особенности детей с РАС и отработке возможности адекватно воспринимать замечания в свой адрес;

- в организации обучения такого ребенка и оценке его достижений необходим учёт специфики освоения навыков и усвоения информации при аутизме особенностей освоения «простого» и «сложного»;
- необходимо введение специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем, отработке средств коммуникации, социально-бытовых навыков;
- необходима специальная коррекционная работа по осмыслению, упорядочиванию и дифференциации индивидуального жизненного опыта ребенка, крайне неполного и фрагментарного;
- оказание ему помощи в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем, развитию способности планировать, выбирать, сравнивать;
- ребенок с РАС нуждается в специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающей их механического формального накопления и использования для аутостимуляции;
- ребенок с РАС нуждается, по крайней мере, на первых порах, в специальной организации режимных моментов, в вовлечении его в привычные занятия, позволяющее ему отдохнуть и, при возможности включиться во взаимодействие с другими детьми;
- ребенок с РАС для получения дошкольного образования нуждается в создании условий обучения, обеспечивающих обстановку сенсорного и эмоционального комфорта (отсутствие резких перепадов настроения, ровный и теплый тон голоса воспитателя в отношении любого ребенка), упорядоченности и предсказуемости происходящего;
- необходима специальная установка учителя-логопеда на развитие эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях;
- процесс его обучения в ДОУ должен поддерживаться психологическим сопровождением, оптимизирующим взаимодействие ребёнка с педагогами и сверстниками, семьи и ДОУ;
- ребенок с РАС уже в период дошкольного образования нуждается в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

Поддержка в освоении программы

Для детей с РАС она реализуется:

- в создании оптимальных условий введения ребенка в ДОУ;
- в помощи в формировании адекватного поведения в условиях ДОУ;
- в подаче учебного материала с учетом особенностей усвоения информации, парадоксальности в освоении «простого» и сложного».

Развитие жизненной компетенции:

- развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях;

- овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни;
- овладение навыками коммуникации;
- дифференциация и осмысление картины мира и её временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

2.2.2. Содержание коррекционной работы

Содержание коррекционной работы направлено на обеспечение коррекции недостатков в психическом развитии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Основные направления коррекционно-развивающей работы

1. Коррекционно-развивающая работа включает:

- реализацию комплексного индивидуально-ориентированного социально-психолого-педагогического сопровождения в условиях воспитательно - образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья с учётом особенностей психофизического развития;
- выбор оптимальных для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья коррекционных программ, методик, методов и приемов обучения и воспитания в соответствии с его особыми образовательными потребностями;
- организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих, коррекционно-логопедических занятий, необходимых для преодоления нарушений в речевом и психическом развитии;
- коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной и речевой сфер;
- формирование способов регуляции поведения и эмоциональных состояний;
- развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников, коммуникативной компетенции.

2. Консультативная работа включает:

- выработку совместных обоснованных рекомендаций по основным направлениям работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, единых для всех участников воспитательно-образовательного процесса;
- консультирование с родителями по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- консультативную помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приёмов коррекционного обучения и воспитания ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

3. Информационно-просветительская работа предусматривает:

- информационную поддержку образовательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями, их родителей (законных представителей), педагогических работников;

- различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы), направленные на разъяснение участникам образовательного процесса – родителям (законным представителям), педагогическим работникам – вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;

- проведение тематических выступлений, обучающих семинаров для педагогов и родителей (законных представителей) по разъяснению индивидуально особенностей различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Искаженное развитие – это тип дизонтогенеза, при котором наблюдаются сложные сочетания общего психологического недоразвития, задержанного, поврежденного и ускоренного развития отдельных психических функций, что приводит к ряду качественно новых патологических образований. Одним из клинических вариантов этого дизонтогенеза является ранний детский аутизм (РАС) (И.И. Мамайчук, 1998.). Слово аутизм происходит от латинского слова *autos* – сам и означает, отрыв от реальности, отгороженность от мира.

Основными признаками РАС при всех его клинических вариантах являются:

- недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими;

- отгороженность от внешнего мира;

- слабость эмоционального реагирования по отношению к близким, даже к матери, вплоть до полного безразличия к ним (аффективная блокада);

- неспособность дифференцировать людей и неодушевленные предметы;

- приверженность к сохранению неизменности окружающего;

- неофобия (боязнь всего нового): дети не переносят смены места жительства, перестановки кровати, не любят новую одежду и обувь;

- однообразное поведение со склонностью к стереотипам, примитивным движениям;

- разнообразные речевые нарушения при РАС;

- у детей с РАС наблюдаются различные интеллектуальные нарушения (чаще это умственная отсталость).

Цель коррекционной работы:

- преодоление негативизма при общении и установлении контакта с аутичным ребенком;
- развитие познавательных навыков;
- смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта;
- повышение активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения.

Направления и содержание работы учителя-логопеда с ребенком с ограниченными возможностями здоровья (инвалидом) при алалии

Основным принципом работы является последовательное и систематическое воздействие на все стороны речевой деятельности ребенка в их взаимосвязи. Работа оказывается результативной только при проведении врачом специфического лечения, нормализующего деятельность центральной нервной системы и стимулирующего созревание клеток коры головного мозга.

Моторная алалия.

Вызываем желание к речевому общению, предупреждаем развитие страха перед речью. Развиваем речевое подражание. Избегаем слов «скажи, назови» - болезненная реакция, негативизм. Начинать сразу с диалога.

Этапы работы УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА над развитием речи:**1 этап.**

Практически неговорящие дети.

Непосредственному формированию речи должна предшествовать работа по развитию слухового, зрительного, тактильного восприятий, внимания, памяти, невербального мышления в процессе игр. Игры сопровождаются речью логопеда. Даются элементарные инструкции в словесной форме или в виде жестов. Ребенок использует полученную информацию в практических действиях в виду отсутствия речи. Но при этом в игровых ситуациях осуществляется произвольное вызывание лепетной коммуникации. Формируются и уточняются знания и представления об окружающем в соответствии с программой. Большое внимание уделяется развитию

произвольной памяти, внимания, процессов анализа, синтеза на уровне практической деятельности. Задания на упорядочение ряда на невербальном и вербальном материале. Например, раскладывание картинок (форм, предметов, цифр) в названной последовательности (по инструкции, по памяти).

Организуются наблюдения над смысловыми, звуковыми, морфологическими и синтаксическими сторонами речи путем развития пассивной речи, слухового восприятия - различения слов, отличающихся морфологическим составом, слов, сходных по звучанию.

На этой основе развиваются элементарные формы устной речи, формируются звукоподражания и простые слова (название предметов и действий). Накапливается элементарный словарь лепетно произносимых слов.

Основная задача – формирование элементарного словаря, обеспечивающего минимальное общение.

Для того, чтобы сформировать представления о звуковом составе слов и реализующих их движениях **необходимо:**

- научить практическим способом вычленять слова и предложения из потока речи;
- привлечь внимание к слоговому, фонемному и морфологическому составу слов и к оральному образу реализующих движений в процессе игр со звукоподражаниями, восприятия специально подобранных для противопоставления слов (паронимов, омонимов, словоформ);
- при отборе лексического и грамматического материала учитывать их необходимость для элементарного общения, усвоение в импрессивной речи (все упражнения сначала на уровне импрессивной речи), а также степень сложности фонетического и слогового состава слов и возраст детей;
- учитывать, что успешность овладения звуковым и двигательным составом слов достигается также многократным повторением действий с языком на ограниченном, повторяющемся лексическом материале в разных видах деятельности.

Направления работы:

Практическое выделение из потока речи слов и предложений. На уровне пассивной речи.

- показ по инструкции и по памяти отдельных игрушек, предметов, действий в процессе игр, чтение;
- ответы на вопросы, адресованные к существительным в косвенных падежах (показ соответствующей картинки);
- выполнение действий с игрушками по словесной инструкции;
- соотнесение предложений с соответствующими картинками.

Особое значение придается выделению глагольной лексики, фиксации на звуковом составе глаголов. Подвижные игры с речевым сопровождением. Педагог говорит, дети выполняют действия в соответствии со словами текста.

Фиксация слогового, звукового и артикуляционного состава слов.

На материале звукоподражаний, включаемых в несложные сюжетные игры. В процессе игр отрабатывается:

- слоговое восприятие и воспроизведение речи (звукоподражаний);
- выделение гласных звуков из звукоподражательных комплексов с опорой на зрительное восприятие их орального образа;
- узнавание и произвольное воспроизведение гласных звуков на основе восприятия их орального образа;
- восприятие и воспроизведение ритмов;
- элементарный словарь;
- элементарные произносительные навыки.

В игре весь текст произносится педагогом, дети выполняют действия и подключаются к воспроизведению звукоподражаний. Педагог постоянно фиксирует внимание детей на положении органов артикуляции, особенно при произнесении гласных звуков. Каждое звукоподражание произносится на одном выдохе, после каждого пауза. Гласные интонируются голосом и произносятся более длительно. Произношение каждого звукопроизносительного комплекса сопровождается соответствующим количеством ударов, хлопков. Затем постепенно включаем отработанные слоги в структуру специально подобранных предложений (бы-бы-бы-зеленые бобы), опора на рифму. Педагог произносит текст, дети только слоги и их отхлопывают. Упражнения проводятся перед зеркалом.

Последовательность включения гласных и согласных определяется легкостью произношения и анализа кинестетических ощущений. Примерная последовательность. Гласные (а, у, и, о) губные, переднеязычные, губно – зубные, заднеязычные, свистящие, л, шипящие, р. Слоговые упражнения проводятся с каждым звуком на протяжении нескольких занятий, затем в материал включается другой согласный. Далее включаются слоги с контрастными по произношению согласными (ба, та). Полезно включать для наблюдения за положением органов артикуляции в тексты (белые бараны били в барабаны).

Развитие направленности внимания на фонологический состав слов на материале паронимов, омонимов, коррелирующих словоформ.

- Узнавание предметов и их изображений по названию;
- заканчивание предложений;
- выполнение поручений по инструкции.

В дидактический материал включать слова, отличающиеся одним звуком, а также количеством слогов.

- выделение гласных из звукоподражаний;
- выделение начального гласного из слова при опоре на зрительное восприятие его орального образа;
- сопоставление слов по звучанию и значению.

На этом этапе вводим новую опору – букву.

Игры с омонимами. После объяснения педагога и прослушивания текста ребенок должен ответить на вопрос или показать картинку (лисички – животные и грибы).

Полезны задания на привлечение внимания детей к изменению значения слов в связи с различным грамматическим оформлением или введением в них различных словообразовательных элементов. Необходимо не только научить различать грамматически противопоставленные пары слов (слон – слоны), но и определять значение данной словоформы среди других словоформ, словосочетаний и предложений. Картинки в произвольной последовательности, где изображены предметы в единственном и множественном числе, показать зайца, зайцев и т.п. Одна картинка может отсутствовать. Формируется направленность внимания на формальные элементы слов. Отбираются те грамматические формы, значение которых понятно ребенку, которые выражают очевидные наглядно воспринимаемые и легко обобщаемые значения.

Следует учитывать последовательность усвоения в импрессивной и экспрессивной речи грамматических форм при нормальном онтогенезе. Относительно легко дети усваивают существительные в единственном и множественном числах со значением невзрослости, уменьшительности, вместилища. Из глагольных категорий легко дифференцируются видовые и числовые формы. Более трудным является распознавание числа и рода существительных (покажи, кто поет и где поют, где Валя взял корзину, а где Валя взяла корзину)

Виды упражнений:

- показ по инструкции картинок;
- отбор предметов с ориентацией на грамматическую форму слов в процессе дидактических игр и инсценировок (игры сказки с речевым сопровождением педагога, выполнением действий детьми);
- заканчивание начатых предложений путем показа картинки (в небе летит, в небе летят);
- лото.

2 этап работы

Работа по развитию словаря и формированию грамматического строя речи.
Конечная цель - научить детей объединять слова в словосочетания и простые предложения.

На основе практического выделения морфем.

Направления работы.

Выделение синтаксических морфем и формирование грамматической системы словоизменения.

Используются следующие морфемы:

- формы единственного и множественного числа существительных и глаголов;
- падежные формы в их основных значениях;
- родовые окончания глаголов, прилагательных;
- словообразующие аффиксы.

Необходимо отработать связь между значением указанных морфем, выражающим это значение звукокомплексом и реализующими его движениями.

- дети читают специально подобранные тексты, насыщенные перерабатываемой морфемой;
- после этого проводится сопоставление словоформ с данной морфемой и выделение последней (Мы видели зайку, утку, лису...Что слышится в конце всех слов?). Выделенная морфема соотносится с буквой.
- добавление морфемы в слово. Мальчик поймал зай -... Лиса ест ---рыбу

Формирование навыка практического вычленения падежных окончаний.

Последовательность усвоения падежей в онтогенезе. Педагог задает вопросы, дети показывают картинку, педагог оречевляет. Затем при повторном чтении текста дети добавляют пропущенную морфему в слова, показывают картинку, педагог называет слово целиком.

Винительный прямого объекта (кто? что?), винительный пространственных отношений (куда?).

Родительный для обозначения лица, к которому принадлежит (у кого?), в значении материала, из которого сделана (из чего?), пространственных отношений (откуда?) С опорой на картинки. Ответы по аналогии. Увеличивается объем воспринимаемого речевого материала

Дательный косвенного объекта (кому?)
 Предложный пространственных отношений (Где? На чем? В чем?)
 Творительный в значении орудия действия (кем? чем?).
 Временных отношений (когда?)
 Совместности действия (С кем?)
 Пространственных отношений (под чем? Над чем?)

План.

Вопрос – показ картинки, педагог называет словоформу, затем выделяет голосом. Затем называет корневую часть слова – дети договаривают окончание. После этого сопоставление слов с прорабатываемым окончанием и выделение окончания, его графическое изображение. На материале однотипных слов. Сначала слова мужского, затем женского рода. Сначала в именительном падеже, затем в отработываемом косвенном. Сопоставление слов. Тексты, где одно и то же слово в разных падежах употребляется. Дети дополняют неполные предложения, прочитанные педагогом, одним и тем же словом, но в разных падежах.

Формирование навыка практического вычленения родовых окончаний.

Сначала глаголы прошедшего времени (мужского и женского родов), затем окончания прилагательных, затем дифференциация падежных форм по типам склонения, в последнюю очередь разграничиваются родовые окончания числительных.

Задания: определение рода существительного по форме глагола прошедшего времени, соотнесение существительного с соответствующим местоимением или прилагательным при прослушивании специально подобранных текстов, определение существительного по грамматической форме прилагательного. Затем практическое выделение родовых окончаний глаголов и прилагательных. Произносится ряд слов с однотипными окончаниями (ел, пел, шел, сел). Дети определяют, какие звуки слышатся в конце слова и выполняют упражнения на использование указанных форм в собственной речи.

Выделение словообразующих морфем и формирование грамматической системы словообразования.

Образование существительных с помощью суффиксов со значением уменьшительности, ласкательности, невзрослости; глаголов совершенного и несовершенного вида, глаголов с наиболее распространенными приставками.

Работа включает в себя уточнение значения указанных словообразующих элементов. Прием противопоставления основного и производного слова (где

стул – стульчик), слов с коррелирующими приставками (где люди выходят – входят). Далее работа по наблюдению над звуковым оформлением усвоенных суффиксов и приставок в речи и их практическому выделению. Называются педагогом ряд слов одного и того же морфемного ряда (лисенок, слоненок, львенок, волчонок), интонируется суффикс. Указанные ряды слов многократно произносятся в разных текстах и предложениях, в игровых ситуациях. (Найди маму. Отгадай загадки, чтение текстов педагогом и повторение слов по подражанию ребенком. Например: У тигра ребенок – маленький тигренок, у слона ребенок – маленький -?)

Затем ребенок самостоятельно по аналогии образует слова с отрабатываемыми морфемами.

Конструирование простого предложения.

Постепенное усложнение заданий. Показ сюжетной картинки, педагог составляет предложение типа Лиса сидит. Затем составляются подобные конструкции с другими подлежащими. Педагог называет подлежащее, которое нужно включить в предложение и задает вопрос. Кошка. Что делает?. Дети дополняют предложение. Глаголом, который использовался в прошлом предложении. Следующее предложение дети составляют самостоятельно, опираясь на картинку и вопросы педагога. Кто нарисован на картинке? Что делает? Применяется глагольное лото. По такому плану отрабатываются предложения, состоящие из 3 – 4 слов (субъект + предикат + прямой объект действия; субъект + предикат + обстоятельственные слова).

Объединение слов в предложение становится возможным только после отработки его компонентов (вербального состава, семантической структуры и форм связи слов) Поэтому для составления предложений из 2-4 слов целесообразно использовать тот же дидактический речевой и наглядный материал, который назывался в ранее отработанных упражнениях (формирование падежных форм существительных, числовых окончаний существительных и глаголов).

Для закрепления фразового стереотипа рекомендуются упражнения: Добавления слов в стихотворения, читаемые педагогом. При этом сначала подбираются тексты, в которых смысловая незавершенность выражена отчетливо и выбор слов является однозначным (Руки мыть пошла Людмила, ей понадобилось...)

Завершение предложений, которые можно закончить разными словами (одним или двумя). (Дети нашли в лесу...).

Замена в предложении одного или двух слов соответственно ситуации. Распространение предложений по вопросам. Конструирование детьми проработанных моделей предложений с опорой на образец, данный педагогом, но с использованием другого лексического материала при опоре на картинку.

Самостоятельное составление предложений на основе зрительной опоры.

Параллельно проводится работа, направленная на формирование практических понятий о слове и предложении и практическое вычленение этих элементов из потока речи.

Например, виды упражнений:

Определение количества слов в ряду существительных, глаголов, прилагательных. Ряд называет педагог, повторяют дети, после чего определяют количество слов в нем.

Определение количества слов в предложениях, состоящих из существительного и глагола, при этом дети сами конструируют предложения. Так, педагог, демонстрируя картинку, задает вопросы: Кто нарисован? Что делает? Послушайте, я составлю предложение: Мальчик пишет. Далее дети сами по аналогии составляют предложения. Повторяют его, подсчитывают количество слов в нем. Под картинками выкладываются квадратики, соответствующие количеству слов. Постепенно количество слов увеличивается (вводится прямой и косвенный обороты, затем определения).

На этой основе возможно выделение предложений из текстов. При этом вводятся опоры: произношение каждого слова сопровождается хлопками рук игрушечного персонажа. После произнесения предложения отчетливая пауза. Внимание детей фиксируется на то, что персонаж отдыхает. Далее педагог еще раз читает текст и предлагает детям определить количество предложений, ориентируясь на количество пауз. Затем дети называют 1-е, 2-е, 3-е предложения. Вводится термин.

3 этап.

Дети овладевают словарем обиходных слов, простым двусоставным предложением и его грамматическим оформлением.

Цель – закрепить усвоенные на первых этапах знания и отработанный лексический, грамматический материал, усложняя формы деятельности с ребенком. Формируется осознанное выделение языковых элементов. Дети фактически овладевают грамотой и выделенные слоги, звуки соотносятся с графическими обозначениями в процессе чтения.

Формирование навыка осознанного вычленения фонем и артикулем.

Закрепляются оральные образы произносимых звуков и кинестетические ощущения речедвигательного анализатора.

Последовательность выработки дифференцировок определяется закономерностью их формирования в онтогенезе. Последовательность: 1) Выработка сознательных дифференцированных движений губ и языка (б, п, д, т, н, м) 2) дифференцированных движений подъема кончика, спинки, задней части языка (т, д, н, к, г, л. ть, дь, ль); 3) дифференциация разных способов образования звуков (смычки и фрикации) – сравнение смычных и звуков свободного прохода от контрастных к более близким (т,д,н - а,э; в-б; п-ф; ть-с, т-ш; п,б,м - в,ф)) 4) дифференцированных движений языка (кончика и спинки) для образования фрикации при сопоставлении свистящих и шипящих звуков; 5) дифференцированных движений губ и языка для образования небно – глоточной и губно – губной фиксации. (с-з; ш-ф; з-в; ж-в)

Сравнение артикуляции по плану:

Сначала артикуляция каждого звука отдельно, в изолированном варианте, слогах, словах, текстах, затем вместе со сравниваемым звуком.

Сначала называет артикуляцию педагог, а дети определяют звук, затем дети самостоятельно.

Сначала с зеркалом, затем без.

Утрированно, затем обычно.

Игровые образы, словесное описание артикуляции.

Контрастная артикуляция – более близкая.

Постепенное увеличение объема речевого материала.

Опора на рифму – без рифмы.

По аналогии, по памяти.

По картинкам – с опорой на кинестетические ощущения.

Для закрепления навыка вычленения звука с опорой на отработанные признаки тренировочные упражнения:

- определить, в названиях каких предметов слышится заданный звук;
- определить первый и последний звук в названных педагогом словах;
- запомнить только те слова, которые начинаются или заканчиваются заданным звуком, отобрав соответствующие картинки;
- выделить из предложения слова с заданным звуком;
- определить общий звук в словах (слова с однотипными грамматическими морфемами, например, пишу, иду, несу, лежу);
- определить неправильно названные слова и сделанные в них ошибки в процессе чтения текстов педагогом специально подобранных текстов;
- определить наличие согласного в слове и некоторых гласных;
- анализ открытых слогов.

Формирование навыка слогового анализа слова и закрепление на этой основе морфологических грамматических стереотипов, развитие активного словаря.

Добавление последнего слога. Используется проработанный речевой материал. Отдельные слова с аналогичными морфемами. С разными. Предложения. Тексты. Дети договаривают слог, выкладывают из разрезной азбуки, отхлопывают состав всего слова, определяют место добавляемого слога, определяют другие слоги слова.

Виды упражнений:

1) - Определение общего слога в словах. Используются слова с однотипными суффиксами, приставками, окончаниями. Одинаковые морфемные ряды используются как для формирования слогового анализа слов, так для произвольного словообразования и словоизменения слов по аналогии.

Например, определив общий слог в словах ножом, пером, карандашом, веником дети должны изменить другие слова по образцу так, чтобы в конце их был слышен слог Ом Мел, топор.

2) – Соотнесение слов с их графической (слоговой) схемой. Используются основные и производные формы слов, слова в нулевых и косвенных формах. Уже отработанные. Например, соотнести с графическими образами слова слон-слоны, сад-сады, дом-дома, глаз-глаза ит.д. Ранее дети отхлопывали слоговой состав этих слов с педагогом.

3) – Графические диктанты слов. Дети записывают услышанные слова в виде одной черты, под ней прерывистыми линиями изображают количество слогов.

Формирование анализа словесного состава предложения и закрепление на этой основе фразового стереотипа.

Начало работы на 3 этапе, завершение на 4. Предлагаются упражнения на самостоятельное конструирование предложений с анализом их словесного состава, составление графической схемы предложения, обозначение входящих в него слов с помощью условных обозначение, например, квадратов. Затем графическая запись диктуемых предложений, самостоятельное составление предложений по графической схеме.

4 этап

Закрепление представлений о фонематической, слоговой и морфологической структуре слов и грамматических стереотипах в процессе чтения.

Весь лексический и грамматический материал, отработанный на занятиях развития речи и произношения, повторяется в процессе чтения.

Чтение слогов, слов и предложений сопровождается анализом фонетического, лексического и грамматического материала с опорой на графическое изображение.

Виды упражнений:

Чтение слогов и слов различной фонетической сложности и нахождение соответствующей картинке. Подбираются слова определенных смысловых категорий (фрукты, овощи, мебель и т.д), либо ассоциативные группы слов (зима, снег, коньки и т.п), либо слова одной грамматической категории (глаголы).

Чтение по карточкам определенных слогов, входящих в состав слов и выкладывание из этих слогов слов по соответствующим картинкам.

Чтение слов и их дифференциация по слоговому составу (прочсть и назвать слова, которые состоят из 1, 2, 3 слогов).

Чтение слов и выделение лексем с заданной буквой или звуком.

Чтение ряда слов и отбор слов с определенными значениями (например, прочитать и найти слова, обозначающие что растет, плавает и т.п).

Чтение ряда слов и выкладывание соответствующего ряда картинок по памяти.

Чтение слов с пропущенными буквами и слогами и дополнение их сначала с опорой на соответствующие картинки, затем без.

Чтение предложений с одним и тем же лексическим составом, но с различным грамматическим оформлением слов, соотнесение прочитанного с соответствующими картинками. Для этого используются все знакомые лексемы и словоформы с коррелирующими морфемами, отработанные на ранних этапах. Например, предлагается прочитать группы предложений и найти соответствующие картинки.

Прочтение предложение и дополнение соответствующим слогом или буквой определенных слов (устно, затем из разрезной азбуки) с опорой на картинку.

Чтение несложного текста и показ соответствующих предметов на картинке.

Чтение текста и ответы на вопросы, выделение в первом, втором и третьем предложении, пересказ текста.

Чтение текста, данного в неправильной последовательности, определение правильного порядка предложений.

Коррекция сенсорной алалии.

Система логопедической работы.

Цель – научить сознательному анализу речи, развивать фонематическое восприятие и понимание речи.

На первых занятиях избегать беспорядочной слуховой нагрузки, ограничение речевого режима, вплоть до молчания. Ограничить и лишние контакты с окружающими, просмотр телепередач. Чтобы привлечь внимание – необходимо попасть в поле зрения ребенка. Пробудить интерес к звукам, вызвать потребность им подражать. На первых занятиях не комментировать задания – не поймет. Обучение в продуктивной деятельности. Дозировать акустическую нагрузку индивидуально для каждого. Часто менять виды деятельности, так как быстро устает и теряет интерес. Слово постоянно связывать с предметом, иначе не поймет. Слова сопровождать четкой мимикой и жестами. На начальных этапах – индивидуальные занятия. От 3-5 минут к 20 – 30 (2-3 раза в день) Учитывать состояние ребенка. За 3 – 4 месяца добиваемся понимания 8-10 слов, в активном словаре – 2-4 слова.

Развитие неречевого слуха.

Начинать с обучения выделению и опознанию неречевых звучаний. Используем звучащие игрушки, музыкальные инструменты.

А) Узнавание. Воспроизводим звучание. Где? Сопровождаем поворотом головы, жестами и мимикой. Развиваем ассоциацию между игрушкой и звучанием. Ребенок должен показывать источник звука и подражать за взрослым (за экраном взрослый произносит звукоподражание).

Б) Дифференциация на слух двух предметов. 2 звучания за экраном. Какая игрушка звучала? Показ источника звука и подражание.

В) Воспроизведение простых песенных мотивов, песни.

Г) Ритмико – интонационное повторение считалок, стихов

2. Развитие фонематического слуха.

А) Продолжать работу с неречевыми бытовыми звучаниями (разрезание, шуршание, перелистывание, скрип и т.п)

Б) Дифференциация звуков. Создаем ассоциацию между речевым звуком и предметом. Игры (паравозик – ууу, машина – би-би), сопровождаем звукоподражаниями. Далее игрушки прячутся за экран и дети различают на слух. Опора на чтение с губ, жесты и мимику.

В) Дифференциация слогов.

- шипящие, свистящие, сонорные и далекие от них по звучанию и образованию заднеязычные (за-ка, ма-ха);

- губные – язычные;

-свистящие, шипящие и другие переднеязычные (ас – та);

-гласные с разной интонацией (а-удивление, о- восторг, у – укоризна, и – недовольство);

-звонкие – глухие;

-шипящие – свистящие;

-переднеязычные и заднеязычные (та - ка, га – да); аффрикаты и составляющие; йотированные – нейотированные.

Г) Выделение звука на фоне слова.

- определение наличия звука в слове,

-место звука,

-количества слов в предложении (от 2 до 4 со схемами),

- количества слогов в слове,

-количества звуков в слове и слоге

Д) Развитие дыхательной и голосовой функции (диафрагмальное дыхание, сила голоса).

Е) Постановка звуков. Последовательность от умения дифференцировать на слух и возможностей артикулирования.

-гласные,

-губные,

-переднеязычные,

-заднеязычные,

- свистящие,

-шипящие,

- аффрикаты,

-сонорные.

Ж) Формирование словаря.

Введение слов, имитирующих звучания, неречевые звуки. Развитие глагольного словаря с показом движений. Составление фразы из отработанных слов.

Специфика работы по формированию словаря

Проводится в разных видах деятельности, новые слова включаются во все системы взаимосвязей – в систему реальных отношений, в систему обобщений, формируются синтагматические и парадигматические связи, отрабатывается эмоциональный компонент слов.

Упражнения подбираются с учетом необходимости развития различных аспектов лексических значений слов: денотативного (конкретное обозначение действительности), сигнификативного (обобщенное отражение в слове обозначаемого, соотнесение с понятием), структурного (отношение данного знака к другим знакам внутри определенной знаковой системы), эмотивного (оценочного).

Виды упражнений.

Упражнения на развитие денотативного аспекта лексических значений.

Показ предметов, признаков, действий с одновременным их называнием.

Выбор слова, соответствующего названию картинки, из словесного ряда (от контрастных по фонетической структуре слов к близким).

Показ изображений предметов, действий и признаков с одновременным называнием.

Выбор картинки, соответствующей произнесенному слову, из числа картинок со значительно отличающимися и сходными изображениями.

Называние зрительно сходных объектов и их сравнение с опорой на наглядность.

Называние предмета и его описание (с опорой на наглядность и без).

Объяснение этимологии слова в том случае, если она связана с внешними признаками объекта. (Черника, светлячок, треугольник)

Сравнение однокоренных слов и соответствующих им объектов, если значение корня слова соотносится с каким – либо внешним признаком объекта.

Подбор слова по описанию объекта: выбор по описанию картинки или предмета их нескольких, отгадывание загадок, построенных на перечислении признаков предмета (Два брюшка, 4 ушка – подушка).

Вставка пропущенного слова в предложение с использованием предметной картинки.

Различение слов, обозначаемых сходные предметы, признаки, действия, с опорой на наглядность и без (моет-стирает).

Упражнения на развитие сигнификативного аспекта лексических значений.

Разнообразные виды классификации предметов, признаков и действий или соответствующих изображений с называнием каждого из них и обобщением: а) называние обобщающим словом группы предметов, признаков и действий; б) выбор предметов, относящихся к определенной категории (овощи, посуда) и называние их; в) раскладывание предметов или картинок в 2 категориальные группы, называние предметов (картинок) и групп; г) называние по памяти предметов, признаков и действий, относящихся к определенной категориальной группе.

Дифференциация однородных предметов или групп по назначению, например, столы – письменный, кухонный, журнальный.

Логическое определение предметов или действий, например, бежит – быстро перемещается по суше.

Называние предметов или действий по логическому определению, например, помещение для машин – гараж.

Исключение лишнего слова из словесного ряда.

Объяснение этимологии слов, если есть очевидная связь с логическим определением, например, подберезовик.

Отгадывание загадок, в содержании которых раскрываются существенные стороны предметов или явлений, например, все пробует на зуб – сосну, и вяз и дуб (пила).

Объяснение некоторых видов переноса наименования в многозначных словах. (метафора – по сходству, метонимия – по смежности). Например, бежит – молоко, слива – дерево, слива – плод.

Упражнения для развития структурного аспекта лексических значений.

Подбор предмета к действию и наоборот (с наглядностью и без).

Подбор признака к предмету и наоборот (с наглядностью и без).

Вставка недостающих слов в предложения (с использованием сюжетных картинок и без).

Сравнение противоположных явлений и обозначение их словами – антонимами.

Подбор предметов или картинок к антонимичным парам слов (длинные и короткие карандаши), выполнение противоположных действий по инструкции, содержащей антонимы (подними – опусти руки).

Подбор антонимов с использованием парных картинок.

Подбор антонимов к предъявленным устно словам.

Нахождение антонимов в пословицах, анализ содержания пословиц (труд кормит, а лень портит).

Вставка антонима в словосочетание или фразу (храбрый воин-...заяц).

Договаривание стихотворений, содержащих антонимы. (Мальчик радостный пошел, и решила кроха. Буду делать хорошо и не буду...)

Выбор антонимов из словесного ряда, состоящего из 3-4 слов (с использованием предметной картинки и без)

Выбор слов – синонимов из словесного ряда (с использованием предметной картинки и без). Нахождение синонимов в тексте.

Замена последнего намеренно измененного в стихотворении слова синонимом в рифму. Панцирь носит черепаха, прячет голову от испуга (страха).

Подбор синонимов к предъявляемым устно словам.

Подбор наиболее подходящего слова из пары синонимов для названия картинки, например, к картинкам с изображениями осеннего и зимнего пейзажей подбираются названия из пары «холод – мороз».

Замена синонимом слова во фразе или словосочетании (снег идет – снег падает, снег кружится, снег валит).

Замена синонимом слова в предложении. (Строители построили большой (высокий, огромный, многоэтажный, просторный) дом.).

4. Упражнения для развития прагматического аспекта лексических значений.

Соотнесение значений слов с эмоциональными реакциями. Произнесение с адекватной мимикой и интонацией (кислый, горький, довольный).

Эмоциональная оценка некоторых слов. Детям предлагается назвать слова грустные, веселые, злые, добрые, грубые, ласковые.

Произнесение одного и того же слова с различной интонацией. Например, молодец с выражением похвалы и неодобрения. После этого анализируется изменение значения слова в зависимости от интонации.

Словарь для работы подбирается в соответствии с программой. Материал изучается концентрически. В процессе обучения слова закрепляются в разных системах связей (в разных темах). Материал прорабатывается на занятиях с единым сюжетом. Обучение через игровую деятельность и в ходе продуктивной деятельности. Формирование словаря осуществляется вначале в сопровождающей речи, затем – в завершающей, а потом - в предварительной (планирование).

Развитие грамматического строя речи.

В двух направлениях. Формирование фраз и работа по развитию функций словоизменения и словообразования.

Последовательность отработки грамматических конструкций:

Существительное + глагол в повелительном наклонении (дай мяч – на мяч).

Существительное + глагол в изъявительном наклонении 3 лица единственного и множественного числа. (тетя идет – дети поют).

Простое и распространенное двусоставное предложение из 3 – 4 слов. Сначала вводится прямое дополнение, затем определение, далее – косвенное дополнение.

Сложные предложения. Сначала формируются бессоюзные, затем – с союзами и в соединительной конструкции. Далее союзы сопоставительно – противительные и разделительные.

Основным методом является использование аналогии, многократное повторение конструкций с разным лексическим наполнением.

Отрабатываются разные грамматические категории. Последовательность – как в онтогенезе с учетом актуальности для практической деятельности ребенка. Число и падеж существительных. Время, число и лицо глагола. Эти категории усваиваются при переходе к трехсловным предложениям. Падежи: именительный, винительный, родительный, дательный, предложный, творительный.

Но по рекомендации С.Н.Цейтлин. Именительный. Винительный – обозначающий прямой объект, дательный косвенного объекта (дай книгу мальчику), родительный по частичному неопределенному объекту (налей водички), винительный места (налей воды в кружечку, родительный принадлежности (чашка Любы), творительный орудийный (писать ручкой), дательный субъекта (девочке нездоровилось).

Первые представления о словоизменении формировать с использованием окончаний под ударением. Сначала формируется парадигма наиболее частотных окончаний одного падежа, затем – переход к следующему падежу. Параллельно отрабатывать значения не более двух падежей.

Работа над пониманием и употреблением предлогов начинается с тех падежей, окончания которых ребенок использует уверенно. Сначала в, на, за, под, перед, потом – с, через, по, о (об), к и другие.

Категорию времени усваивает при практическом показе соотношения действия с моментом речи об этом действии.

Категорию лица после того, как у ребенка формируется умение выделять себя из социума. Сначала усваивает различия между я, ты, мы, вы, а затем – местоимения мой, твой, ваш, наш, в последнюю очередь – свой.

Согласование существительного с прилагательным по числу и падежу отрабатывается раньше, чем согласование по роду.

Сначала отрабатываются типичные словоформы, подходящие для усвоения по аналогии.

В последнюю очередь разноуровневые средства выражения морфологических значений, связанные с перемещением ударения, чередованиями и т.п.

Формирование и развитие фонетико – фонематической стороны речи.

При первых звукоподражаниях отрабатывается интонация и ударение. Используется механизм имитации) изобразить, как говорил сердитый гусь или ласковый котенок).

Развитие фонематической системы с появлением первых слов. Включает в себя формирование способности опознавать и различать фонемы, формирование фонематических представлений, умений фонематического анализа и синтеза, осознание смысловозначительной функции фонем.

Работа начинается с умения опознавать и выделять фонемы. Сначала говорят, что люди произносят разные звуки, среди которых есть а. Этот звук живет в разных словах, например... (показ на картинках) Звук обозначается

буквой. Дается изображение буквы и предлагают поиграть. Слушай звуки, если услышишь а, подними букву. На следующих занятиях опознают в слогах, закрытых, открытых, со стечением согласных. Параллельно закрепляются представления о словах со звуком а в начале слова, логопед добавляет по 1 – 2 слова к уже известным.

Далее ребенку предлагают выделять из ряда слов слова со звуком а. Сначала известные, затем новые. Параллельно формируются понятия начало, середина и конец слов. Игрушка поезд. До перехода к позиционному анализу необходимо сформировать навыки выделения и опознания еще нескольких гласных и согласных. Эта работа дополняется развитием способности к дифференциации звуков. Когда ребенок освоит выделение следующего звука, ему предлагают выбрать 2 буквы, а затем поднимать то одну, то другую в соответствии с услышанным звуком.

Обучают последовательному анализу слов, сначала состоящих из 3 звуков, затем наращивая длину слов. К количественному анализу можно переходить только тогда, когда у ребенка сформирован последовательный и имеются количественные представления.

Параллельно проводится работа по развитию осознания смыслоразличительной функции фонем. Для этого используются слова – квазионимы, при которых показывают, что при замене фонемы слово меняет или теряет смысл.

Развивать способности опознавать и дифференцировать фонемы желательно в последовательности фонематического развития в онтогенезе.

А, и, у, э, о, ы, м, мь, п, пь, т, ть, д, дь, ф, фь, в, вь, л, ль, н, нь, р, рь, г, гь, х, хь, к, кь, с, сь, з, зь, ц, ш,, ч ,щ, й.

При сенсорной алалии вначале тщательная работа по развитию восприятия неречевых звуков.

При моторной – не акцентируется внимание на звукослоговой структуре слова вначале, только после перехода к фразовой речи. (взаимосвязь звукокомплекса с явлением действительности устанавливает сначала) Приемы аналогии к одному и тому же слогу добавляем разные или к разным – один и тот же. От открытых к закрытым слогам, сначала на материале односложных слов, затем 2 и 3 – сложных.

О чем нужно помнить, проводя коррекционную работу.

Не переусердствовать с повторением, отраженной речью. Ребенок должен активно усваивать речь через предметно – практическую деятельность, накопление сенсорного опыта. Большое значение сенсорных игрушек. Повторять в разных ситуациях, выполняя разные действия, осмысленный повтор.

Если дети безречевые, то начинать со звукоподражательных междометий. Если есть полноценные слова, сразу переходим на более высокий уровень. Но вначале многосложные заменяем на слова более простой слоговой структуры (не корова, а бык, не собака, а пес).

Вопросы коррекции звукопроизношения отодвигаем на второй план. Вначале запустить механизм языка.

Основа речи – опора на предикацию. НЕ сидеть долго на этапе номинации, не заучивать названия, отмечать функции, назначение, действия с предметами.

Пропозиционирование – построение суждения о конкретном предмете, действии (что видит, чувствует, делает).

От того, что включаем пальчиковую гимнастику и массаж речь не появится, механизм нарушения другой. Статические упражнения не эффективны. Лучше согласовывать речь и движения, рифмовки с движениями, логоритмика +интонация (если не говорит, то интонация – уже речь). Жесты и мимика – предложение невербальное. Это кинетическая речь. Пока нет вербальных возможностей, можно использовать. Глаголы показывать через пантомимику. Сказку рассказывать мимикой, жестами, междометиями. Логопед оречевляет за ребенка. Это рассматривается как фразовая речь.

Исключить языковой формализм – не заучивать понятия. Все, что даем должны понимать. Эффективно давать в оппозиции. (большой – маленький, тихо-громко). На контрасте, противопоставлении хорошо понимают и быстрее усваивают. Мышка маленькая, стучит в домик тихо, лиса – громко, большая амплитуда движений.

Вся работа должна быть положительной для ребенка.

Очень большой арсенал сенсорных средств. Должна быть максимальная опора на разные анализаторы (слуховой, зрительный, тактильный, обонятельный) Начинать со зрительного восприятия, фиксировать объект и прослеживать глазами, затем подключать другие ощущения.

При моторной алалии может быть разбалансировка ритмической организации речи. Для ее полноценного осуществления важен акт сосания. Нельзя давать рано ложечку, формируется мускул корня языка, искусственно уплотнен. Если это наблюдается, тогда необходим массаж языка.

Этапы коррекционной работы при сенсомоторной алалии

Этапы работы	Задачи работы	Приемы
I. Подготовительный этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. установить формальный контакт; 2. вовлечь ребенка в учебный процесс; 3. привлечь его внимание к предмету; 4. научить понимать несложные инструкции: «Собери, возьми, поставь, положи, дай, двигай, 	Работа ведется на основе зрительной подражательности с минимальным использованием речи.

	покажи».	
II. Развитие слухового восприятия	1. пробудить интерес к звукам окружающего мира, речевым звукам, желание и возможность подражать им.	<ul style="list-style-type: none"> - привлечение внимания к звучащему предмету; - совершение действий в соответствии со звуковым сигналом; - определение местонахождения и направленности звука; - знакомство с характером звучащих предметов; различие звучания шумов и простейших музыкальных инструментов; - запоминание последовательности звучаний (шумов предметов); различие голосов; - реагирование на громкость звучания; - узнавание и различие гласных звуков А, О, У, И, Э;
III. Развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации	развитие невербальных коммуникаций как функции языка для выражения коммуникативных потребностей	<ul style="list-style-type: none"> - развитие понимания жестов и выразительных движений (указательный жест, кивок и покачивание головой, приглашающий жест), со словесной инструкцией и без неё; - выполнение действий по невербальной инструкции; ответы утвердительным или отрицательным жестом на простые ситуативные вопросы. <p>Несмотря на механичность использования этих жестов, нужно поощрять и добивать от ребенка их применения, т. к. это</p>

		<p>позволит сформировать минимальный набор невербальной коммуникации с родителями, тем самым будут устраняться конфликтные ситуации, а ребенок сможет выражать свои желания и потребности</p>
<p>IV. Развитие импрессивной и экспрессивной речи.</p>	<p>1. развитие понимания ситуативной и бытовой речи; 2. формирование первичных коммуникативных навыков и лексики на материале звукоподражаний и звукосочетаний, имитирующих неречевые комплексы звуков, восклицания, крики птиц и голоса животных, слов, обозначающих наиболее употребляемые предметы и простые действия; 3. работа над семантикой слова; 4. стимулирование простых видов коммуникативной речи, 5. обучение ребенка внимательно слушать речь взрослого, выполнять словесные поручения, отвечать на его вопросы.</p>	<p>- узнавание предметов по их названию (игрушки, части тела, предметы быта, одежда, животные);</p> <p>- показ предметов по их признакам; - показ картинок с изображением предметов, относящихся к определенным категориям;</p> <p>- выполнение по инструкции действий со знакомыми предметами; - выполнение вербальных инструкций с адекватным использованием звукоподражаний;</p> <p>- побуждение к высказыванию эмоциональных восклицаний, просьб; развитие произвольного подражания – звукового и словесного;</p> <p>- различение звукоподражаний с опорой на зрительное восприятие; соотнесение игрушек (картинок) с сопряженным, отраженным и произвольным звукоподражанием;</p> <p>- автоматизация в диалогической речи слов «да, нет, хочу, могу, буду»;</p>

		<p>- автоматизация отдельных штампов коммуникативной, побудительной и вопросительной речи (дай, на, кто, иди);</p> <p>- выработка обобщённых понятий;</p> <p>- смысловое обыгрывание слов путём включения их в различные смысловые контексты;</p> <p>- выбор правильного названия предметов среди верных и конфликтных обозначений.</p> <p>Выработка четких ориентировок проводится по схеме: Слушай – Покажи – Говори.</p>
V. Развитие артикуляционного праксиса.	опираясь на спонтанные артикуляции ребенка, сформировать произвольное произнесение звуков речи.	<p>- механическое формирование артикуляционных укладов;</p> <p>- знакомство ребенка с символами, жестами и пиктограммами, обозначающими звук.</p> <p>Важно помнить, что порядок укладов зависит от наличия у ребенка спонтанных вокализаций. Нельзя прекращать вызывание одиночных звуков, т. к. это может способствовать вторичному распаду появившейся экспрессивной речи в раннем возрасте.</p>
VI. Глобальное чтение Глобальное чтение		

<p>помогает выяснить, насколько неговорящий ребенок понимает обращенную речь, повышает его самооценку и уверенность в собственных силах.</p>		
<p>VII. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики.</p>	<p>развитие манипулятивной деятельности и мелкой моторики рук, тактильной памяти; восприятие артикуляционных укладов звуков путём развития зрительно-кинестетических ощущений.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - прослеживание прямых–ломанных–извилистых линий; -логопедический массаж; - проведение рукой ребёнка по различным поверхностям (мех, щётки с различным ворсом); - узнавание на ощупь различной фактуры предметов с использованием тактильных таблиц; - активизация пассивных и активных движений пальцев рук; - выработка умения ориентации в окружающем; - знакомство с размером и формой (плоскостной и объёмной); - выполнение действий с дидактическими игрушками (матрёшкой, пирамидкой, втулочками); - соотнесение цветного и контурного изображений

		предметов;
<p>VIII. Развитие сенсорно-перцептивной деятельности.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. формирование сенсорного и тактильного гнозиса; восприятия цвета и пространственных признаков плоских и объёмных предметов; 2. дифференциация сходных цветовых тонов и геометрических форм; 3. формирование пространственного моделирования образов и конструктивного праксиса. 4. Развитие действий с предметами. 	<ul style="list-style-type: none"> - выработка умения ориентации в окружающем; - знакомство с размером и формой (плоскостной и объёмной); - выполнение действий с дидактическими игрушками (матрёшкой, пирамидкой, втулочками); - соотнесение цветного и контурного изображений предметов; - дифференциация плоскостного и объёмного изображений; - конструирование целого из частей; - классификация по цвету, подбор определённой цветовой гаммы; - идентификация предметов и геометрических фигур; - игры с блоками Дьенеша, кубиками Никитиных, палочками Кюизенера.
<p>IX. Совершенствование грамматического строя речи.</p> <p>Избирательная лексика должна отойти на второй план, т. к. дальнейшее ее использование также может привести к нарушению речевого развития ребенка.</p>		

<p>Х. Способствование к появлению самостоятельной речи.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. развитие грамматического строя речи и элементарной выразительности голоса; 2. обучение ребенка внимательно слушать речь взрослого, выполнять словесные поручения, отвечать на его вопросы; 3. расширение ориентировки в окружающем (учить различать и называть окружающие предметы и их основные свойства, их отличительные признаки). 	<ul style="list-style-type: none"> - показ картинок с изображением предметов, относящихся к определенным категориям; - выполнение по инструкции действий со знакомыми предметами; - различение действий, совершаемых одним объектом, соотнесение действий и глаголов, их обозначающих; - выполнение инструкций, содержащие слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами; - использование обобщенных понятий; - смысловое обыгрывание слов путём включения их в различные смысловые контексты.
<p>XI. Обучение грамоте.</p>	<p>Через грамоту у ребенка расширяется и уточняется понимание, проводится работа по развитию собственных лексико-грамматических и фонетических возможностей.</p>	

Задачи работы с родителями:

- изучение интересов, мнений и запросов родителей;
- обеспечение оптимальных условий для саморазвития и самореализации родителей;
- расширение средств и методов работы с родителями;
- обеспечение пространства для личностного роста родителей и сотрудничества с детским садом создание особой творческой атмосферы;
- привлечение родителей к активному участию в организации, планированию и контроле деятельности дошкольного учреждения.

Формы взаимодействия ДООУ и семьи.

Деятельность ДООУ в этом направлении использует разнообразные формы взаимодействия с семьей, среди которых выделяют:

- диагностирование семей;
- педагогическое просвещение родителей, обмен опытом (консультации, собрания, круглые столы, педагогические гостиные и т. д.); ● проведение мероприятий для детей и взрослых (праздники, викторины, конкурсы и т. д.), в том числе в форме совместного творчества (выставки, проекты, мастерские); ● индивидуальную работу с родителями. Среди наиболее эффективных и соответствующих современным требованиям рассматривают различные формы совместного творчества детей, родителей и педагогов. Совместное творчество позволяет родителям целенаправленно включаться в деятельность детского сада, выступать в качестве активного субъекта образовательных отношений. Степень вовлеченности родителей может быть весьма разнообразной — это во многом зависит от их желания и возможностей.

Формы взаимодействия ДООУ и семьи разнообразны:

Информационно-аналитические формы – форма предполагает сбор, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника, об общекультурном уровне его родителей, о наличии у них педагогических знаний, об отношении в семье к ребенку, о запросах, интересах и потребностях родителей в психолого-педагогической информации.

- Анкетирование – метод диагностики, с целью изучения семьи;
- Опрос – сбор первичной информации, основанной на беседе или интервью, анкете;
- Интервью и беседа - получение информации, которая заложена в словесных сообщениях опрашиваемых; Познавательные формы призваны повышать психолого-педагогическую культуру родителей, способствовать изменению взглядов родителей на воспитание ребенка в условиях семьи.
- Практикум – форма выработки у родителей педагогических умений детей;
- Лекция – форма психолого-педагогического просвещения;
- Дискуссия – обмен мнениями по проблеме воспитания;
- Круглый стол – обмен мнений друг с другом при полном равноправии каждого;
- Симпозиум – обсуждение проблемы, после чего участники по очереди выступают с сообщениями и отвечают на вопросы;
- Дебаты – обсуждение заранее подготовленных выступлений представителей противостоящих, соперничающих сторон;
- Педагогический совет с участием родителей – привлечение родителей к активному осмыслению проблем воспитания ребенка в семье;
- Педагогическая лаборатория – обсуждение участия родителей в различных мероприятиях;
- Родительская конференция – служит повышению педагогической культуры родителей, ценность этого вида работы в том, что в ней участвует еще и общественность;
- Общее родительское собрание – координация действий родительской общественности и педагогического коллектива по вопросам образования;
- Групповые родительские собрания – действенная форма организованного ознакомления их с задачами, содержанием и методами воспитания детей в условиях сада и семьи;
- Аукцион – собрание, которое происходит в игровой форме, в виде «продажи» полезных советов по выбранной теме;
- Вечера вопросов и ответов – позволяют уточнить родителям свои педагогические знания, применить их на практике;
- Родительские вечера – сплачивают родительский коллектив, это праздники общения и воспоминаний родителей;
- Родительские чтения – дают возможность родителям изучать литературу по проблеме и участвовать в ее обсуждении;
- Родительский тренинг – активная форма взаимодействия работы с родителями, которые хотят изменить свое отношение к поведению и взаимодействию с собственным ребенком;
- Педагогическая беседа – обмен мнениями по вопросам воспитания и единой точки зрения по этим вопросам, оказание родителям своевременной помощи;
- Семейная гостиная – сплачивает родителей и детский коллектив;

- Клубы для родителей – устанавливают между педагогами и родителями доверительные отношения;
- Дни добрых дел – дни добровольной посильной помощи родителей группе;
- День открытых дверей – дает возможность познакомиться родителей с ДООУ, его традициями, правилами, особенностями воспитательно-образовательной работы, привлечь их к участию;
- Неделя открытых дверей – в течение недели родители могут прийти в ДООУ и наблюдать за педагогическим процессом, режимными моментами;
- Ознакомительные дни – для родителей, дети которых не посещают ДООУ;
- Эпизодические посещения – постановка конкретной педагогической задачи: наблюдение за играми, НОД, поведение ребенка со сверстниками;
- Исследовательско - проектные, ролевые, имитационные, и деловые игры – конструирование новой модели действий в процессе игры.
- Досуговые формы призваны устанавливать теплые неформальные отношения между педагогами и родителями.
- Праздники, утренники, мероприятия (концерты, соревнования) – создание эмоционального комфорта в группе, сближение участников педагогического процесса;
- Выставки работ родителей, детей, семейные вернисажи – демонстрация результатов совместной деятельности родителей и детей;
- Совместные походы и экскурсии – укрепляют детско-родительские отношения.

Письменные формы

Еженедельные записки – адресованные непосредственно родителям, сообщают семье о здоровье, настроении, поведении ребенка в ДООУ;

- Неформальные записки – информация о новом достижении ребенка, благодарность семье за помощь обращение с просьбой;
- Личные блокноты – могут курсировать между садом и семьей, чтобы делиться информацией;
- Письменные отчеты о развитии ребенка – эта форма может быть полезна при условии, если она не заменяет личных контактов. Наглядно-информационные формы решают задачи ознакомления родителей с условиями, содержанием и методами воспитания детей в ДООУ, позволяют правильно оценить деятельность педагогов, пересмотреть методы и приемы домашнего воспитания.
- Информационно-ознакомительные – ознакомление родителей с ДООУ, особенностями его работы, педагогами, через сайт в Интернете, «Летопись ДООУ», выставки детских работ, фотовыставки, рекламу в средствах массовой информации, видеофильмы группы. Информационно-просветительские – обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания детей, посредством газеты, тематических выставок, информационных стендов, папок передвижек.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка

Программа предполагает создание следующих психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие ребенка с РАС в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями и интересами.

1. *Личностно-порождающее взаимодействие взрослых с детьми*, предполагающее создание таких ситуаций, в которых каждому ребенку предоставляется возможность выбора деятельности, партнера, средств и пр.; обеспечивается опора на его личный опыт при освоении новых знаний и жизненных навыков.

2. *Ориентированность педагогической оценки на относительные показатели детской успешности*, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

3. *Формирование игры* как важнейшего фактора развития ребенка.

4. *Создание развивающей образовательной среды*, способствующей физическому, социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому развитию ребенка и сохранению его индивидуальности.

5. *Сбалансированность репродуктивной* (воспроизводящей готовый образец) *и продуктивной* (производящей субъективно новый продукт) *деятельности*, то есть деятельности по освоению культурных форм и образцов и детской исследовательской, творческой деятельности; совместных и самостоятельных, подвижных и статичных форм активности.

6. *Участие семьи* как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

7. *Профессиональное развитие педагогов*, направленное на развитие профессиональных компетентностей, в том числе коммуникативной компетентности и мастерства мотивирования ребенка, а также владения правилами безопасного пользования Интернетом, предполагающее создание сетевого взаимодействия педагогов и управленцев, работающих по Программе.

3.3. Перечень литературных источников

1. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе./ Под.ред. С.А.Морозова (материалы к спецкурсу). – М.: Изд-во «СигналЪ», 2003.

2. Аутизм: Практические рекомендации для родителей. – М.: Изд-во «СигналЪ», 2002.

3. Баенская Е. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). Серия: Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. – М.: Издательство: Теревинф, 2009 г.
4. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. Путь к независимости: Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. – М.: Издательство: Теревинф, 2002.
5. Доман Г. Что делать, если у вашего ребенка повреждение мозга, или у него травма мозга, умственная отсталость, детский церебральный паралич (ДЦП), эпилепсия, аутизм, атетоидный гиперкинез, гиперактивность, дефицит внимания, задержка развития, синдром Дауна. – М.: Издательство: Теревинф, 2007 г.
6. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981.
7. Каган В.Е. Преодоление: неконтактный ребенок в семье.– СПб, 1996.
8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. – М., 1985.
9. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Дети с нарушением общения. – М.: Просвещение, 1989.55
10. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
11. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. — М.: Просвещение, 1991.
12. Морозова С. С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Серия: Коррекционная педагогика. – М.: Издательство: Владос, 2007.
13. Морозова Т.И., Морозов С.А. Мир за стеклянной стеной. Книга для родителей аутичных детей. – М.: Изд-во «СигналЪ», 2002.
14. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
15. Шипицина Л.М. Детский аутизм. – СПб., 1997.
16. Шипицина Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе.– СПб: Изд-во "Дидактика Плюс", 2002.
17. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. - Мн.: БелАПДИ, 1997. работы для каждого возраста.