

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
«Детский сад № 27» Энгельского муниципального района Саратовской области  
Юр.адрес: 413111, Саратовская область, г.Энгельс, пр-кт Строителей, зд.51

«УТВЕРЖДАЮ»

Заведующий  
муниципальное автономное дошкольное  
образовательное учреждение  
« Детский сад № 27 »  
Энгельского муниципального района  
Саратовской области

Э.Ф. Ягудина

« 31 »

2021 г.

**Адаптированная образовательная программа  
коррекционно- развивающий направленности  
для детей дошкольного возраста  
с интеллектуальными нарушениями  
и расстройствами аутистического спектра  
в разновозрастной группе № 5  
на 2021-2022 учебный год**

Составители:

Учитель-логопед Самсонова И. В.

г. Энгельс, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### 1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1 Пояснительная записка

1.2 Цель и задачи, методы реализации программы

1.3 Сфера ответственности, основные права и обязанности участников программы

1.4 Принципы и подходы к формированию программы

1.5 Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальными нарушениями и расстройством аутистического спектра

1.6 Планируемые результаты

### 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1 Содержание образовательной деятельности по логопедической коррекции

2.2 Взаимодействие детей со взрослыми

2.3 Взаимодействие взрослых с детьми

2.4 Взаимодействие с семьёй

2.5 Этапы коррекционно-логопедической работы

### 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

3.1 Организация развивающей предметно-пространственной среды

3.2 Планирование образовательной деятельности по логопедической коррекции

Литература

## I. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

### 1.1. Пояснительная записка

#### Актуальность программы

Рабочая программа коррекционно-развивающей деятельности учителя-логопеда составлена для детей дошкольного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и расстройством аутистического спектра (РАС). В современных условиях РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста (по данным ВОЗ они могут выявляться у 1-го из 160-ти детей) и характеризуются нарушением развития средств коммуникации и социальных навыков. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии. Трудности большей части детей с умственной отсталостью и другими проблемами развития в значительной степени могут быть обусловлены и чертами аутизма. Доказано, что проблемы аутистического спектра биологически обусловлены, но конкретные причины их проявления могут быть разными. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития. Вместе с тем вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме может сильно различаться. Ребёнок может быть и внешне безразличным к происходящему, и иметь стойкие страхи; совсем не пользоваться речью, использовать простые речевые штампы, но также и иметь богатый словарь и развёрнутую, не по возрасту сложную фразовую речь. У многих детей диагностируется выраженная и глубокая умственная отсталость, вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у детей, чье интеллектуальное развитие оценивается как нормальное и даже высокое. Оказание своевременной медико-психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями (на всех возрастных этапах их индивидуального развития) является наиболее важным направлением современной специальной психологии и коррекционной педагогики. Ведущим понятием речевой линии развития является - общение, ведь именно к способности ребенка с аутизмом свободно общаться стоит стремиться, открывая коррекционную работу по данному направлению. Развитие речевых и коммуникативных способностей является наиболее значимым и сквозным в обучении детей с расстройствами аутистического спектра. В связи с этим в настоящий момент возникла необходимость создания коррекционно-развивающей программы по вызыванию, растормаживание и развитию речи детей с РАС и другими нарушениями развития, с целью повышения речевой активности ребёнка в процессе общения и дальнейшей его социальной адаптации и социализации. Реализация коррекционно - развивающей программы, которая охватывает системную работу с детьми с РАС и их семьями, способствует раскрытию внутреннего потенциала детей с аутизмом, их комплексному развитию в процессе социальной адаптации и вхождению в образовательное пространство (при условии создания соответствующих условий).

Научные, нормативно-правовые и методические основания программы:

- Конституция Российской Федерации;
- Федеральный закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ (с изменениями и дополнениями) об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации;
- Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

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

Теоретической основой программы стали:

- концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений (Л.С.Выготский);
- учение об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей (Л.С.Выготский, Н.Н.Малофеев);
- концепция о соотношении мышления и речи (Л. С.Выготский, А.А.Леонтьев, А. Р.Лурия, Ж.Пиаже и др.);
- концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка (В.М.Солнцев);
- концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка (Л. С.Выготский, А. Р.Лурия);
- современные представления о структуре речевого дефекта (Р.И.Лалаева, .М.Мастюкова, Е. Ф.Соботович, Т.Б.Филичева, Г. В. Чиркина и др. ).

## 1.2 Цель и задачи, методы реализации программы

*Цель программы:*

создание условий, открывающих возможности для развития личности ребенка, его позитивной социализации и коммуникации, инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующих возрасту видов деятельности.

*Задачи программы:*

- воспитывать интерес к окружающему миру, потребность в общении, расширять круг увлечений;
- развивать и обогащать эмоциональный опыт ребенка;
- формировать коммуникативные умения и сенсорное развитие;
- стимулировать звуковую и речевую активность;

- оказывать консультативную и методическую помощь родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программа ориентирована на формирование у детей с интеллектуальными нарушениями и РАС вербальных средств общения.

Основные *методы* и приёмы, направленные на реализацию программы:

1. Наглядные
2. Словесные
3. Практические
4. Развивающие, дидактические игры
5. Упражнения для развития артикуляции, голоса, дыхания, мелкой и крупной моторики

### **1.3 Сфера ответственности, основные права и обязанности участников программы**

Гарантия прав и обязанностей участников программы обеспечиваются и определяются: Конвенцией о правах ребенка, конституцией Российской Федерации, уставом МКОУ СОШ№16, а также соблюдением этического кодекса учителя – логопеда, закона о персональных данных, закона «Об образовании» в Российской Федерации.

Описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников программы:

Учитель – логопед создает условия для правильной организации образовательной деятельности и несет ответственность за жизнь и здоровье обучающегося во время проведения занятий, а также за нарушение прав и свобод в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Учитель – логопед имеет право на свободу выбора методик и способов работы, приёмов и техник, используемых на занятиях и соответствующих цели и задачам программы. Работа с детьми начинается только после того, как родители (законные представители) дали письменное согласие на участие в ней. Родители могут присутствовать на занятиях, получать информацию об основных процессах, событиях в ходе программы, результатах реализации программы и рекомендации от специалиста.

Учитель – логопед должен получать информацию о выполнении его рекомендаций.

### **1.4 Принципы и подходы к формированию программы**

1) Общие принципы и подходы к формированию программы:

*Поддержка разнообразия детства*; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.

*Личностно-развивающий и гуманистический характер* взаимодействия детей и взрослых (родителей (законных представителей), педагогических работников), *уважение личности ребенка*.

*Дифференцированный подход*, учет особых образовательных потребностей детей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования.

*Реализация программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы*, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

2) Специфические принципы и подходы к формированию программы:

*Принцип учета возрастнo-психологических, индивидуальных особенностей и личных интересов* ребенка с РАС обеспечивает условия для максимального развития ребенка и предоставляет ему возможность социализироваться и адаптироваться в обществе. Педагог должен уметь устанавливать контакт с ребенком через предметы, к которым он проявляет

интерес (определенная книга, кусок ткани, блестящие фигурки, вода, песок и т.д.). Это дает возможность включить ребенка в элементарную совместную деятельность и взаимодействие с другими детьми.

*Принцип системности коррекционных, воспитательных и развивающих задач* обеспечивает стимулирование и обогащение содержания развития ребенка при моделировании реальных жизненных ситуаций.

*Принцип комплексности методов коррекционного воздействия* подчеркивает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала коррекционной педагогики, и специальной психологии для детей с РАС.

*Принцип усложнения программного материала* на оптимальном для ребенка с РАС уровне трудности. Это поддерживает интерес ребенка и дает возможность ему испытать радость преодоления трудностей.

*Учет объема, степени разнообразия, эмоциональной сложности материала* обеспечивает постепенное увеличение объема программного материала и его разнообразие.

*Принцип сочетания различных видов обучения:* объяснительно-иллюстративного, программированного и проблемного обучения способствует развитию самостоятельности, активности и инициативности ребенка.

*Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию* в реализации программы. Система отношений ребенка с РАС с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления являются важной составляющей в ситуации развития ребенка.

*Принцип междисциплинарного взаимодействия специалистов* заключается в обеспечении широкого видения проблем ребенка командой специалистов, в которую входят воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог и др., их способности обсуждать проблемы при соблюдении профессиональной этики в единстве профессиональных ценностей и целей.

### **1.5 Психолого-педагогическая характеристика детей с интеллектуальными нарушениями расстройством аутистического спектра**

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития среди наиболее типичных случаев детского аутизма можно выделить четыре группы детей, различающихся целостными системными характеристиками поведения: характером избирательности, возможными произвольной организации, проблемами поведения, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития. Приводим характеристики, наиболее значимые для организации обучения, начиная от самых тяжелых форм к более легким (О.С. Никольская):

*Первая группа.* Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Дети будто не видят и не слышат, могут не реагировать явно даже на физический дискомфорт. Тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, они редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своем поведении

могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». Ребенок с РАС отличается от гиперактивных и импульсивных детей: не откликается на все, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этим детей можно мимолетно заинтересовать, но привлечь к минимально развернутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также, как и навыками коммуникации. Они мучичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда откликнуться и неожиданно прокомментировать происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи плохо закрепляются для активного использования, остаются эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание простой и прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

При овладении навыками коммуникации с помощью карточек с изображениями, словами, в некоторых случаях письменной речью с помощью клавиатуры компьютера (такие случаи неоднократно зарегистрированы), эти дети могут показывать понимание происходящего значительно более полное, чем это ожидается окружающими. Они также могут показывать способности в решении сенсомоторных задач, в действиях с досками с вкладышами, с коробками форм, их сообразительность проявляется и в действиях с бытовыми приборами, телефонами, домашними компьютерами.

Даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности тактильного контакта, радуются, когда их кружат, подбрасывают. Именно со взрослым эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному им объекту и положить на него руку взрослого.

Существуют отработанные методы установления и развития эмоционального контакта с такими детьми, задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми, в контакты со сверстниками, выработка навыков коммуникации и социально-бытовых навыков, и максимальная реализация, открывающихся в этом процессе возможностей эмоционального, интеллектуального и социального развития ребенка. Реализация этих задач требует индивидуальной программы обучения такого ребенка. Эта индивидуальная программа должна предусматривать и включение его в группу других детей. У этого глубоко аутичного ребенка есть в этом внутренняя потребность, через других детей ему легче воспринимать учебную информацию, следуя за ними, легче выполнять требования взрослого.

*Вторая группа.* Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме.

В сравнении с первыми эти дети значительно более активны в развитии взаимоотношений с окружением. В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жестко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, бояться неожиданностей, они легко фиксируют испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, могут дезадаптировать ребенка и спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк,

мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и. т. п. Сложившиеся навыки прочны, но они слишком жестко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых были выработаны и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталии (повторения слов взрослого - «накрыть», «хочешь пить») или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа и тоже привязана к определенной ситуации.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий - как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, а могут быть и достаточно сложные, как рисунок, пение, порядковый счет, или даже значительно более сложная математическая операция - важно, что это упорное воспроизведение одного и того же действия в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять свое значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

В стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности такого ребенка: уникальная память, музыкальный слух, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребенком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без специальной работы не смогут использоваться ребенком



в реальной жизни. Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом.

Ребенок этой группы очень привязан к своим близким, введение его в детское учреждение может быть осложнено этим обстоятельством. Тем не менее, эти дети, как правило, хотят идти в школу, интересуются другими детьми и включение их в детский коллектив необходимо для развития гибкости в их поведении, возможности подражания и смягчения жестких установок сохранения постоянства в окружающем. При всех проблемах социального развития, трудностях адаптации к меняющимся условиям такой ребенок при специальной поддержке в большинстве случаев способен обучаться в условиях детского учреждения.

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

*Третья группа.* Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми - достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, их аутизм проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

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

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

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

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом, в отличие от других детей с РАС, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлеченным знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации

в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учета подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В

этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться как сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощенность собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

*Четвертая группа.* Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, он выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, заторможенность в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно легкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более, чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверженных правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко

перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

Тем не менее, при всей зависимости от другого человека среди всех аутичных детей только дети четвертой группы пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации. Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений. Дети испытывают трудности усвоения навыков самообслуживания; наблюдается задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании.

В сравнении с "блестящими", явно вербально интеллектуально одаренными детьми третьей группы, они сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы - пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. Трудности их велики, они истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей мы также встречаемся с парциальной одаренностью, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

Эти дети описываются в специальной литературе как высокофункциональные дети с аутизмом.

Представленные группы являются основными ориентирами психологической диагностики, представляя возможные степени и формы нарушения контакта с миром, в которых может реализоваться детский аутизм. Вместе с тем оценка тяжести состояния и определение прогноза не могут осуществляться вне понимания того, что ребенок, даже испытывая самые серьезные трудности, находится в процессе развития. То есть даже в пределах одной группы детей со сравнимой тяжестью аутистических проблем существуют индивидуальные различия в проявлении тенденций к установлению более активных и сложных отношений с миром. Да и сами выделенные группы не являются отдельными формами детского аутизма, скорее это способ ориентировки в континууме выраженности нарушений возможностей ребенка активно взаимодействовать с людьми и обстоятельствами. При успешной коррекционной работе ребенок может осваивать более сложные отношения со средой и людьми: формировать активную

избирательность, целенаправленность в поведении, осваивать социальные правила и нормы поведения.

#### *Сроки реализации программы*

Программа рассчитана на 66 учебных часов. Продолжительность одного занятия 20 мин. Режим занятий: 2 раза в неделю. Формы работы: индивидуальная, фронтальная.

### **1.6 Планируемые результаты**

#### *Требования к результатам усвоения программы*

- Развивать способность к устойчивому эмоциональному контакту со взрослым и сверстниками;
- Способствовать проявлению речевой активности, взаимодействию с окружающими, желанию общаться с помощью слова;
- Научить выполнять словесные инструкции, понимать лексические значения слов названий предметов, действий, выполненных персонажами сказок или другими объектами признаков, встречающихся в повседневной речи;
- Научить произносить простые по артикуляции звуки, использовать для передачи сообщения слова, простые предложения, состоящие из двух – трех слов, которые могут добавляться жестами.

#### *Система оценки достижения планируемых результатов*

Оценка достижений ребенка происходит на основе наблюдений учителя - логопеда. Для определения динамики речевого развития проводится диагностика в начале года, середине и в конце года.

Для оценки достижения планируемых результатов используются следующие *диагностические методики:*

1. Иллюстрированная методика логопедического обследования детей дошкольного возраста Т.Н. Волковской, 2004г.
2. Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. Пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» 4-е изд.- М.: Просвещение, 2009.- 164 с.+ Прил.(268 с.: ил.)

#### *Критерии оценки достижения планируемых результатов:*

1. Способность зрительного контакта во время общения;
2. Понимание речи: конкретных слов и обиходных выражений, целостных словосочетаний, подкреплённых наглядным предметным действием, одно и двусловных предложений, вопросов.
3. Звуковая и речевая активность

- Способность к подражанию звукам, шумам, вызванным простыми движениями рук и губ взрослого, к повторению действий взрослого с предметами во время занятий и игр;
- Понимание речевых инструкций (заданий, требований) и их выполнение;
- Понимание и называние своего имени, соотнесение с самим собой;
- Выражение своих действий и желаний одним словом или соответствующим жестом;
- Соотнесение предметов с их изображением на картинках;
- Ответы на короткие вопросы взрослого по поводу знакомых бытовых ситуаций и предметов одним словом Да/Нет

#### 4. Восприятие (зрительное, слуховое);

##### *Балльная оценка критериев*

1 балл – показатели критерия присутствуют, но носят кратковременный, ситуативный, неустойчивый характер.

2 балла – показатели критерия присутствуют, но обучающийся действует под руководством и/или по принуждению родителей и учителя-логопеда.

3 балла – показатели критерия формируются, обучающийся проявляет интерес к оцениваемому параметру деятельности.

4 балла – критерий достаточно сформирован, обучающийся способен переносить, применять знания и умения.

По критериям подсчитываем максимальное, суммарное количество баллов

##### *Уровень освоения программы*

от 20 до 32 баллов – положительная динамика (достаточный уровень)

от 11 до 19 баллов – незначительная динамика (средний уровень)

от 0 до 10 баллов – низкий уровень

## **II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ**

### **2.1 Содержание образовательной деятельности по логопедической коррекции**

Речевое развитие детей с РАС и интеллектуальными нарушениями включает:

- обучение использованию альтернативных средств коммуникации;
- развитие умения соблюдать правила разговора (смотреть на собеседника, слушать), элементарных диалоговых навыков, называть предметы, людей, действия;
- развитие интонационной и смысловой стороны речи;

- развитие фонематических процессов и слухоречевой памяти (правильное звукопроизношение, звукоразличение, дифференциация фонем, употребление их в ситуациях общения, установление звуковой структуры слова);
- развитие пространственно-временной ориентации (формирование схемы собственного тела, словесное обозначение пространственных отношений);
- развитие навыка описывать свойства предметов и группировать предметы по образцу и по речевой инструкции, выделяя существенный признак (цвет, форма, размер), соотносить с эталоном;
- создание простых рисунков и поделок по образцу и словесной инструкции;
- формирование эмоционально-речевой реакции на красивые сочетания цветов, музыкальные произведения, танцевальные движения, театральные представления;
- развитие общей и мелкой моторики, скоординированности движений руки и речевой моторики;
- развитие функций элементарного самоконтроля и саморегуляции при выполнении речевых упражнений;

## **2.2 Взаимодействие детей с РАС и интеллектуальными нарушениями со взрослыми и другими детьми**

Характер взаимодействия ребенка с РАС с детьми во многом зависит от позиции взрослых, работающих с детьми и понимания того, что:

- ребенок не всегда улавливает социальный и эмоциональный контекст происходящего,
- не понимает подтекста и юмора,
- затрудняется не только в инициации взаимодействия, но и в его поддержании,
- быстро пресыщается контактом,
- высказывания могут быть слишком прямолинейны, он не умеет лукавить и скрывать, проявляет значительную социальную наивность.

Поэтому такому ребенку трудно построить высказывание в естественной обстановке в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками. Плохое понимание окружающих того, что именно хочет сказать ребенок, приводит к замкнутости, прекращению взаимодействия, демонстрации нежелательных формы поведения. В подобных ситуациях роль взрослого заключается в том, чтобы, поддержать ребенка, оказывая ему дозированную помощь.

Для взаимодействия с другими детьми взрослый может: дать вербальную подсказку, которая поможет ребенку с РАС продолжить беседу, попросить о чем-либо словами, поощрять за самостоятельное использование слов, предложить детям поиграть во что-нибудь другое при отказе, учить и поощрять сверстников ребенка с РАС за сотрудничество с ним, инициировать детей обращаться к ребенку с просьбой.

При организации совместной ролевой игры с детьми педагогу следует предложить ребенку с РАС роль, с которой он может справиться самостоятельно, а также использовать его сильные стороны.

При взаимодействии с детьми может возникнуть большое количество сенсорных проблем, что затрудняет участие в играх ребенка с РАС наравне с другими детьми. При диагностировании гиперчувствительности к звукам и шумам одним из наиболее часто используемых приспособлений являются шумопоглощающие наушники. Правильно

подобранные наушники не мешают ребенку слышать других детей, но снижают уровень фонового шума. При выборе данного устройства необходимо провести работу по обучению ребенка их использованию, а также определить продолжительность их использования.

Для того чтобы ребенок с РАС мог быстрее включиться в социум, необходимо расширять спектр его *отношений с миром, другими людьми и самим собой*: развивать понимание эмоций, намерений, желаний (своих и чужих); помогать предсказывать действия других на основе их желаний и мнений; понимать причины и следствия событий. Поэтому необходима проработка личного эмоционального опыта ребенка, совместное осмысление с ним его впечатлений, переживаний, их связи с происходящим вокруг (для этого составление историй про ребенка и его близки, работа с художественными текстами, мультфильмами и т.д.); развитие его способности к диалогу.

### 2.3 Взаимодействие взрослых с детьми с РАС и интеллектуальными нарушениями

При включении ребенка с РАС в образовательный процесс необходимо соблюдать постепенность. Взрослому необходимо заранее познакомиться с ребенком и его родителями, узнать особенности поведения, общения, привычки и интересы. Взрослый становится гарантом безопасности и стабильности для ребенка с РАС в детском саду. Взрослый помогает ребенку адаптироваться.

В процессе образовательной деятельности основной задачей взаимодействия взрослого с ребенком с РАС является перенос формирующихся навыков в различные социальные контексты. Это реализуется при следующих условиях:

- каждая ситуация рассматривается взрослым как возможность для построения взаимодействия с ребенком,
- взрослый внимательно относится к поведению и эмоциональным реакциям ребенка,
- налаживание взаимодействия основывается на актуальных интересах ребенка,
- взаимодействие осуществляется в ходе совместной деятельности: коммуникативно-речевой, предметной, игровой, конструктивной, изобразительной и др.

Взрослыми специально организовывается работа, направленная на устранение или уменьшение проявления нежелательного поведения ребенка с РАС. Проблемное поведение подвергает риску самого ребенка и/или его окружение и затрудняет общение и включение в социальную среду. Оно может, проявляется в виде истерики, агрессии (вербальной, физической), аутоагрессии, отсутствия реакции на просьбы, требования, аутостимуляции, неусидчивости, нарушения внимания, импульсивности, нежелания сотрудничать. Часто причиной такого поведения может быть повышенная тревожность, неумение ребенка объяснить свое состояние или желания социально-приемлемым способом (например – головная боль, голод, жажда). Крик или агрессия иногда могут быть единственным способом, с помощью которого он может выразить просьбу, то есть средством коммуникации.

Взрослому необходимо определить, с какой целью ребенок использует определенное поведение. Для этого проводится наблюдение за событиями, которые происходят до проблемного поведения и после. Проанализировав данные события можно значительно снизить качественный и количественный уровни проблемного поведения. Для этого используются следующие способы:

Взрослый обучает ребенка выражать свои просьбы (вербально и невербально), а именно: просить предмет, действие, прекращение действия, перерыв, помощь, выразить отказ. При общении ребенка с РАС с другими детьми, взрослый помогает ребенку с помощью подсказок.

Взрослый создает специальные ситуации для развития возможности ребенка играть самостоятельно. Они должны основываться на актуальных интересах ребенка. Интересы выявляются путем наблюдения за ребенком, бесед с ним и с родителями. Обогащение окружающей среды и появление новых интересных занятий позволяют уменьшить частоту аутистимуляций и снизить мотивацию для привлечения внимания.

Взрослый помогает ребенку включиться в занятия. Ребенок может отказываться, если они трудные, длинные, неинтересные и непонятные. В таких ситуациях взрослому необходимо: понизить уровень сложности задания, использовать чередование достаточно простых и сложных заданий, предоставить возможность ребенку выбора задания, работать в достаточно быстром темпе (задания должны быть короткими), часто менять задания, выбирать эффективные методы обучения.

Ребенку с РАС необходима помощь взрослого и для выстраивания взаимодействия с другими детьми, отношений с миром и самим собой. Он является проводником ребенка в детское сообщество.

#### **2.4 Взаимодействие с семьёй ребёнка с РАС и интеллектуальными нарушениями**

Важным условием обеспечения поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья ребенка с интеллектуальным расстройством и РАС является взаимодействие педагогического коллектива с семьёй.

Педагоги имеют возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать ближайшему окружению даже незначительные достижения ребенка. Наличие общей цели позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее. Контакт и диалог с родителями дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга.

Педагогам необходимо соблюдать определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

- проявлять уважение к родителям, которое выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей;
- проявлять эмпатию, понимание к проблемам семьи ребенка с РАС;
- понимать и соблюдать собственные права и права родителей, такие как: право на собственное мнение и собственный выбор, право на информацию, право на уважение, право просить о помощи, право получать признание.

Распределение ответственности между педагогами и родителями позволяет предупредить взаимное обвинение друг друга, перекладывание ответственности и уход от нее.

Формы работы:

- индивидуальное консультирование родителей по запросам;
- посещение родительских собраний, выступления на педагогических совещаниях, проведение мастер-классов.
- разработка конкретных рекомендаций родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка с РАС.



## 2.5 Этапы коррекционно-логопедической работы

### I Этап

Создание предпосылок учебного поведения (концентрация внимания на педагоге, взгляд в глаза, на учебном материале, сидение за столом)

Развитие подражания:

- подражание движениям с помощью физической подсказки и поощрения (хлопки рук, по столу, по коленям, телодвижения и т.д.);

- подражание движениям с предметами (игрушки, приспособления);

- подражание артикуляционным движениям (провоцирование эхолалии, праксии, мимии с помощью игр, ритмов, музыки);

Выполнение инструкций (Сделай так! (простые движения) Дай! (предметы) Покажи! (указательные жесты)

Соотнесение и различение предметов (такой же, как в образце, нахождение одинаковых предметов);

Импрессивная речь (название предметов тех же, что и для соотнесения; название действий (для выполнения инструкций);

Экспрессивная речь (подражание вокализациям ребёнка, обыгрывание вокальных аутостимуляций, привнесение в них смысла, вызывание эхолалий, поощрение любых произвольно произносимых звуков, обучение жестам);

Работа над дыханием

Коррекция поведенческих проблем (негативизм, крик, плач, агрессия и т.д.)

### II Этап

Предпосылки учебного поведения (закрепление начальных навыков - отработка правильной позы за столом и т.д.)

Развитие подражания:

Обучение вокальной имитации (М,А,У), активное подражание по инструкции «Делай так!» и подражание артикуляционным движениям, рифмовки с движениями, пальчиковые игры

Выполнение инструкций (Делай так! (2-3 движения подряд ; Дай! (предметы, фото, картинки) Покажи! (указательным жестом предметы, фото, картинки, части тела); Кати! (машинка, мяч); Лови! Кидай! (одноступенчатые вербальные инструкции, содержащие глаголы)

Соотнесение предметов, фото, картинок;

Импрессивная речь (название предметов, различных по звучанию и назначению: чашка-мяч, кукла-мел; название действий ( из инструкций и бытовые: сядь, идём, ложись, пей; буквы (А,У,М), порядковый счёт до 5, понимание названий частей тела: нос, губы, живот, ноги, руки);

Экспрессивная речь (звуки (А,У,М) - повторение и связь с буквой; вызывание ассоциаций между звуками и приятными для ребёнка занятиями ( М - лакомство, И - горка, У-мыльные пузыри, Ба – мяч); обучение просьбе, прощанию, согласию, несогласию жестами);

Работа над дыханием

Развитие мелкой и общей моторики ( пальчиковые игры, мозаика, конструктор, нанизывание бус, шнуровка, игры с песком, водой, мячом, фитболом, музыкальная зарядка, прохождение спортивных дорожек, работа с тестом, пластилином, ножницами, чиркание по бумаге, обводка трафаретов, раскладывание в коробки одежды и т.д.);

Сличение одинаковых букв, цифр, вариантов одного и того же предмета.

### *III Этап*

Коммуникация (отзываться на имя, фамилию, называть себя, родных, знакомых, здороваться, прощаться, просить о помощи, благодарить (словами));

Импрессивная речь (название предметов: одежда, обувь, игрушки, продукты, блюда; название действий по фото, картинкам, видео-сюжетам; название признаков: большой - маленький, тёплый – холодный, темно – светло, название цветов); «чтение» (раскладывание подписей к фото, картинкам, «чтение» визуальных инструкций «Положи на стол! Возьми из коробки!»), понимание назначения предметов (Что нужно, чтобы кататься?)

Экспрессивная речь (все гласные звуки, согласные звуки раннего онтогенеза (связь с предметами), слоги, слова МА, ПА, БА (связь с фото родственников), договаривание стихов, потешек, ответы на вопросы ( Что это? Что делает?), оречевление собственных действий (Что ты делаешь?), заучивание коротких рифмовок, порядковый счёт;

Работа над дыханием

Сортировка по цвету, форме, величине, по категориям ( одежда – продукты и т.п.);

Самостоятельная деятельность: при обучению самообслуживанию ( с помощью предметов, фото –мытьё рук, одевание – раздевание);

Сличение одинаковых букв, цифр, вариантов одного и того же предмета;

Развитие мышления (элементарные математические представления: один-много, обозначение количества до 5, соотнесение числа и количества, состав числа; собирание пазлов, мозаики, складывание разрезных картинок, собирание матрёшек, пирамидок, настольные игры, кубики Никитина);

Развитие мелкой и общей моторики

### III. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

#### 3.1 Организация развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда МАДОУ « Детский сад №27» полностью обеспечивает реализацию Программы:

- созданы необходимые условия для коррекционной работы, инклюзивного образования детей с ОВЗ;

- учитываются национально-культурные, климатические условия, в которых осуществляется образовательная деятельность;

- учитываются возрастные особенности детей.

Развивающая предметно-пространственная среда содержательно-насыщена, трансформируема, полифункциональна, вариативна, доступна и безопасна. Насыщенность среды соответствует возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех её элементов требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования.

Для развития речи и ознакомление с окружающим миром используются музыкальные инструменты, мелкий материал для игр на столе – звери, птицы, семья, посуда, продукты, одежда, транспорт, мебель и др., сюжетные картины, серии сюжетных картин, пальчиковый, кукольный театр, атрибуты костюмов.

Логопедический кабинет соответствует требованиям СанПиН, охраны труда, пожарной безопасности, защиты от чрезвычайных ситуаций, антитеррористической безопасности учреждения дошкольного образования, соответствуют правилам охраны жизни и здоровья воспитанников.

Игровое пространство включает полки с игрушками, небольшой стол и детский стульчик.

Организационно-планирующее пространство кабинета оснащено шкафом для рабочих папок книг и пособий.

Литература подобрана по разделам:

- общая логопедия (включая словарь);
- коррекционно-развивающая;
- диагностика уровня речевого развития детей;
- для родителей;
- периодические издания;
- организация логопедической службы в ДОО.

Игровое пространство включает:

- 1) набор мозаик из пластмассы;
- 2) пазлы;
- 3) пирамиды, матрешки;
- 4) сюжетные кубики;
- 5) небольшой набор строительного материала;
- 6) куб форм (с прорезями);
- 7) различные головоломки;
- 8) шнуровки;
- 9) тематические игры «Азбука настроений», «Четвертый — лишний», «Логический поезд», и т. д.;
- 10) различные виды кукол:
  - резиновые (с пищалками)

- мягкие (зайка, лошадка, волк и т.д.)
- наборы маленьких игрушек (типа «Киндер-сюрприз»): деревья, машинки, дикие животные, домашние животные, пупсы, люди, фантастические персонажи, лопатка, совок, ведерко;
- 11) разнообразный художественный материал: пластилин, краски, фломастеры, карандаши)
- 12) волшебный мешочек
- 13) счетные палочки
- 14) сюжетные картинки
- 15) домино.

*Паспорт кабинета учителя-логопеда МАДОУ « Детский сад №27»*

Вид помещения Функциональное использование	Оснащение
<p align="center">Кабинет учителя-логопеда</p> <p>-Индивидуальное консультирование родителей и педагогов;            -Проведение индивидуальных видов работ с дошкольниками (диагностика, коррекция);            - Проведение индивидуальной, групповой форм работы;            - Рабочая зона учителя-логопеда;            -Реализация организационно-планирующей функции;            -Библиотека специальной литературы.</p>	<p>-зеркало;            -методические, демонстрационные, дидактические, раздаточные, диагностические материалы, практические методики;            -материалы консультаций, семинаров педагогического мастерства;            - Игрушки, игровые пособия, атрибуты для коррекционно-развивающей работы;            -Головоломки, мозаики, настольно-печатные развивающие игры</p>

### 3.2 Планирование образовательной деятельности по логопедической коррекции

#### Учебный план

№	Тема раздела	Кол-во часов
1	Диагностика	1
2	Навыки учебного поведения	9
3	Развитие подражания	9
4	Выполнение инструкций	9
5	Диагностика	1
6	Импрессивная речь	9
7	Экспрессивная речь	9
8	Работа над дыханием	9
9	Развитие мелкой и общей моторики	9
10	Диагностика	1
Итого		66

### Календарно-тематическое планирование

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Сроки
1	Диагностика (первичная)	1	
2	Навыки учебного поведения (9ч.)		
2.1	Установление контакта педагога с ребенком	3	
2.2	Формирование адекватного отношения к педагогу	2	
2.3	Формирование познавательной мотивации	2	
2.4	Развитие умения фиксировать внимание на учебном материале и выполнять инструкции педагога	2	
3	Развитие подражания (9ч.)		
3.1	Имитация основных движений	2	
3.2	Имитация действия с предметами	2	
3.3	Имитация мелких и точных движений	2	
3.4	Имитация произносительных движений	2	
3.5	Выполнение единичных команд	1	
4	Выполнение инструкций (9ч.)		
4.1	Обучение выполнению инструкции «Дай»	2	
4.2	Обучение следовать инструкции «Покажи»	2	
4.3	Обучение выполнению инструкций на простые движения	2	
4.4	Обучение выполнению инструкций с предметами	2	
4.5	Обучение навыку подражания звукам и артикуляционным движениям	1	
5	Диагностика (промежуточная)	1	
6	Импрессивная речь (9ч.)		
6.1	Обучение пониманию простых слов	2	
6.2	Обучение откликаться на свое имя	1	
6.3	Обучение названиям предметов (одежда, обувь, блюда, продукты, игрушки)	2	
6.4	Обучение названиям действий (по видео-сюжетам, по фото, по картинкам)	2	
6.5	Обучение названиям признаков (большой-маленький). Обучение названиям цветов, теплый-холодный, светло-темно)	2	
7	Экспрессивная речь (9ч.)		
7.1	Обучение называнию простых слов	2	
7.2	Обучение называнию собственного имени	1	
7.3	Обучение называнию слова, обозначающего предмет	2	
7.4	Обучение называнию слова, обозначающего действие	2	
7.5	Оречевление собственных действий	2	
8	Работа над дыханием (9ч.)		
8.1	Упражнения на удлинение выдоха	2	
8.2	Упражнения на укрепление мышцы носоглотки и верхних дыхательных путей	2	
8.3	Игровые упражнения дыхательной гимнастики	2	
8.4	Дыхательная гимнастика в стихах	2	
8.5	Специальные дыхательные упражнения	1	
9	Развитие мелкой и общей моторики (9ч.)		
9.1	Упражнения на повышение уровня активации	2	
9.2	Упражнения для кистей рук	2	
9.3	Упражнения для пальцев условно статические	2	
9.4	Упражнения для пальцев динамические	2	
9.5	Пассивная гимнастика (массаж)	1	
10	Диагностика ( итоговая)	1	
	Итого	66	

## Литература:

1. Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Либлинг М.М. - М.: Центр традиционного и современного образования "Теревинф". – 2007.
2. Башина В.М. Ранний детский аутизм/Испеление: Альманах. - М., 1993.
3. Екжанова Е.А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно - развивающее обучение и воспитание / Стребелева Е.А. - М.: Просвещение, 2010.
4. Коноплева А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография. / Лещинская Т.Л. - Мн.: НИО, 2003г.
5. Кудрявцева И.И. Конспекты занятий логопеда с детьми раннего возраста. - М.: Москва, 1971.
6. Лаврентьева Н.Б. Педагогическая диагностика детей с аутизмом // Дефектология, 2003 - №2.
7. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. / Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. - Москва 2007.128с.
8. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М., 2000.
9. Нищева Н.В. «Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР». – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
10. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: наглядные материалы. - Изд.2- е, Теревинф, 2006.
11. Садовникова Л.Г. «Ваш ребенок начинает говорить». – СПб., 1996.
12. Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. – М., 2001 г.
13. Ушакова О.С. «Программа развития речи дошкольников» - 3-е изд., доп. и испр. - М.: ТЦ Сфера, 2013.56 с.
14. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М., 1995