

МУНИЦИПАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«Детский сад № 70 «Ладушки» г. Волжского Волгоградской области»  
(МДОУ д/с № 70)

Принята  
педагогическим советом  
протокол № 8 от 31.08.2023



УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий МДОУ д/с № 70  
Харина О.Ю.  
Приказ № 87 от 01.09.2023

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА  
организации деятельности учителя-логопеда с детьми 5-7(8) лет,  
разновозрастная группа

Разработана на основе адаптированной основной образовательной  
программы дошкольного образования  
для детей с расстройством аутистического спектра  
муниципального дошкольного образовательного учреждения  
«Детский сад № 70 «Ладушки» г. Волжского Волгоградской области»

Срок реализации программы (учебный год) – 1 год

Учитель-логопед: Алипова Л.В.

Волжский, 2023 г.

## Содержание

1. Целевой раздел	
Пояснительная записка.....	3
1.1. Характеристика детей с РАС дошкольного возраста в соответствии с DSM-5.....	3
1.2. Цели, задачи, принципы составления программы.....	9
1.3. Ожидаемые результаты .....	11
1.4. Развивающее оценивание качества коррекционно-педагогической деятельности при реализации программы.....	11
2. Содержательный раздел	
2.1. Логопедическая диагностика детей с РАС.....	13
2.2. Коррекционная работа по развитию речи у детей с РАС.....	15
2.2.1. Особенности речевого развития у детей с РАС.....	15
2.2.2. Коррекция речевого развития на начальном этапе дошкольного образования.....	16
2.2.3. Коррекция речевого развития на основном этапе дошкольного образования .....	17
2.2.4. Работа над речевым развитием на пропедевтическом этапе дошкольного образования.....	18
2.2.4.1. Основы обучения детей с РАС чтению.....	18
2.2.4.2. Основы обучения детей с РАС письму.....	19
2.2.5. Особенности работы над развитие речи у детей с РАС 1, 2, 3 уровней.....	22
2.2.6. Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал.....	23
2.2.7. Развитие навыков альтернативной коммуникации.....	26
2.3. Консультативно-просветительская работа с педагогами и родителями, воспитывающими ребенка с РАС .....	26
3. Организационный раздел	
3.1. Создание предметно-развивающей среды.....	28
3.2. Адаптация ребенка с РАС к коррекционным занятиям.....	28
3.3. Сфера ответственности учителя-логопеда.....	29
Литература .....	31
Приложения	

## **1. Целевой раздел**

### **Пояснительная записка**

Рабочая программа (далее Программа) учителя-логопеда в группе компенсирующей направленности для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) – это образовательная программа, адаптированная для категории детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Программа разработана с целью обеспечения равных возможностей для полноценного развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей.

Программа предназначена для детей в возрасте от 5 до 7(8) лет. Такой возрастной диапазон обусловлен тем, что группа разновозрастная, и тем, что немаловажно, при диагностике психического развития обнаруживается несоответствие между психическим развитием и биологическим возрастом. При этом необходимо учитывать состояние познавательной сферы, различных видов деятельности, сформированность социально-бытовых навыков, своеобразие речевого развития, особенности эмоциональной сферы и моторных функций. Это объясняется тем, что у детей с РАС наблюдается мозаичность в развитии функций.

Программа описывает коррекционно-развивающую работу по образованию, социализации, адаптации детей дошкольного возраста с РАС в рамках следующих направлений:

- коррекционно-педагогическая работа,
- консультативно-просветительская работа.

#### **1.1. Характеристика детей с РАС дошкольного возраста в соответствии с DSM-5**

Диагноз РАС базируется на таких основных симптомах, как аутизм, склонность к стереотипиям, непереносимость изменений в окружающей обстановке.

Однако при наличии этой общности проявлений другие признаки обнаруживают значительный полиморфизм. Основные симптомы различаются как по особенностям характера, так и по степени выраженности. Все это определяет наличие вариантов с разной клинико-психологической картиной, разной социальной адаптацией, разным прогнозом. Эти варианты требуют и разного коррекционного подхода, как лечебного, так и психолого-педагогического.

В группе РАС выделяют эволютивные и регрессивные расстройства. В группе эволютивных РАС подразумевают выделенные О.С. Никольской (1985-1987) четыре основные группы раннего детского аутизма.

Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой, и тип самого аутизма.

У детей I группы речь будет идти об отрешенности от внешней среды, II – ее отвержения, III – ее замещения и IV – сверхтормозимости ребенка окружающей его средой.

Дети с РАС представляют собой неоднородную группу с различной степенью проявления особенностей и образовательных потребностей. Они характеризуются своеобразием эмоциональной, волевой, когнитивной сфер и поведения в целом. Имеют неравномерно недостаточный уровень развития психических функций, который по отдельным показателям может соответствовать нормативному уровню, либо уровню развития детей с задержкой психического развития, либо уровню развития детей с интеллектуальной недостаточностью. При этом адаптация этих детей крайне затруднена, прежде всего, из-за нарушений коммуникации и социализации и в связи с наличием дезадаптивных форм поведения.

При общем типе нарушения психического развития дети с аутизмом имеют значительные индивидуальные различия. Согласно «Руководству по диагностике и статистике психических расстройств» пятого пересмотра (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5), разработанное и опубликованное Американской Психиатрической Ассоциацией (American Psychiatric Association) 18 мая 2013 года, среди типических случаев детского аутизма можно выделить детей с тремя основными степенями тяжести расстройств аутистического спектра, различающимися своими системными характеристиками.

В рамках каждой из них формируется характерное единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и окружающими людьми, с одной стороны, и форм аутистической защиты и аутостимуляции, с другой.

### **Уровень 3 «Потребность в очень существенной поддержке»**

Дети данной категории характеризуются тяжёлыми нарушениями в вербальных и невербальных социальных коммуникативных навыках приводят к серьёзным нарушениям в функционировании; крайне ограниченным инициированием социальных взаимодействий и минимальным ответом на социальные инициативы других. Например, ребенок с небольшим набором нескольких понятных слов, изредка инициирующий социальное взаимодействие, часто в необычной форме и только для удовлетворения нужд, и способен реагировать только на очень прямые указания и формы социального общения. Дети не развивают активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не 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, ускользают от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации. Они мутичны, хотя известно, что многие из них время от времени могут повторить за другими привлекшее их слово или фразу, а иногда и неожиданно отразить словом происходящее. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного. При явном отсутствии активной собственной речи, их понимание обращенной речи остается под вопросом.

Характерно отсутствие гибкости поведения, значительные трудности с приспособлением к переменам и изменениям, или ограниченные / повторяющиеся формы поведения, которые очень мешают и существенно затрудняют функционирование во всех сферах. При смене деятельности или переключении внимания возникает сильный стресс и/или выраженные затруднения.

Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое

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

Вместе с тем, даже про этих, глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности мимолетного тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого. Таким образом, так же как и обычные, эти глубоко аутичные дети вместе со взрослым оказываются способными к более активной организации поведения и к более активным способам тонизирования.

Существуют успешно проявившие себя методы установления и развития эмоционального контакта даже с такими глубоко аутичными детьми. Задачами последующей работы является постепенное вовлечение их во все более развернутое взаимодействие со взрослыми и 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.

### **Уровень 2 «Потребность в существенной поддержке»**

Наблюдаются заметные нарушения в вербальных и невербальных социальных коммуникативных навыках; выраженные затруднения в социальном общении и взаимодействии даже при наличии поддержки; ограниченное инициирование социальных взаимодействий и ограниченное или ненормальное реагирование на социальные инициативы других. Например, ребенок, выражающийся ограниченным количеством фраз и предложений, социальное взаимодействие ограничено узкими специальными интересами, и заметны странности в невербальной форме коммуникации.

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 уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощренных стереотипных действиях – активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.

В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они 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, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жестко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределенность, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жестко связаны с

теми жизненными ситуациями, в которых сложились, и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия.

Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхолалии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить» или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа, привязана к определенной ситуации, для ее понимания может потребоваться конкретное знание того как сложился тот или иной штамп.

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

Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одаренность в математических вычислениях, лингвистические способности.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых 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.

Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это еще не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жестко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненного стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением.

Поведение также характеризуется отсутствием гибкости, крайне затруднена с адаптация к переменам и изменениям. Заметны ограниченные либо повторяющиеся формы поведения, которые проявляются с достаточной частотой, а также мешают функционированию в различных контекстах. При смене деятельности или переключении внимания возникает заметный стресс и/или выраженные затруднения.

### **Уровень 1 «Потребность в поддержке»**

Без поддержки и содействия нарушения в социальной коммуникации у таких детей приводят к заметным затруднениям, они испытывают сложности с инициированием социальных взаимодействий и демонстрирует яркие примеры нетипичных или неудачных реакций на обращения со стороны окружающих.

Может казаться, что такие дети имеют пониженный интерес к социальным взаимодействиям. Например, такой ребенок способен говорить полноценными предложениями и коммуникабелен, но взаимный диалог с окружающими не получается, а его попытки установить дружеские отношения странные и обычно безуспешные.

Аутизм таких детей проявляется как поглощенность собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

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

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

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к 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 часто производят впечатление «ходячих энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и 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. Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, и выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения - ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно 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 преимущественно 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.

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

Негибкое поведение значимо препятствует функционированию при взаимодействии с окружением и при выполнении заданий. Возникают сложности с переключением между видами деятельности. Существующие проблемы с организацией и планированием препятствуют независимости.

Представленные модели рассматриваются в настоящее время с точки зрения их адаптивной целесообразности.

Так поведение ребенка третьего уровня становится понятным и осмысленным, если предположить, что он сосредоточен на стремлении сохранить состояние покоя, уберечь себя от дискомфорта и истощения, т.е. на решении самой важной адаптационной задачи – самосохранения.

Такой ребенок жестко устанавливает дистанцию, практически исключая его соприкосновение с окружением, что блокирует его психическое развитие: не позволяет сформировать индивидуальную избирательность и дифференцированный жизненный опыт активных отношений с миром.



Поведение детей второго уровня определяется их направленностью на разрешение другой, столь же витально значимой задачи - формировании индивидуальной избирательности (опредмечивании потребностей ребенка), задачи требующей значительно большей активности в отношениях с миром.

Дети второй группы уже вступают в избирательные отношения со средой, т.е. выделяют и фиксируют желаемые и нежелаемые контакты, конкретные условия и действенные способы достижения удовольствия и избавления от опасности. Они упорядочивают отношения с миром, определяют оптимальный и надежно воспроизводимый стереотип жизни, но, как и дети первой группы, делают это слишком радикально.

Большинство воздействий среды фиксируются как неподходящие, и жизненный стереотип выстраивается не столько как система связей со средой, сколько как средство защиты и ограничений. Сверхжесткий жизненный стереотип перекрывает ребенку путь дальнейшего развития. Он не может учиться активно действовать в неопределенном, изменчивом мире, поскольку любое нарушение привычного стереотипа жизни – задержку, изменение, саму неопределенность воспринимает как катастрофу.

Характер поведения ребенка первого уровня также приобретает осмысленность, если рассматривать его как неудачную попытку разрешения следующей по сложности, требующей активности адаптивной задачи – организации достижения цели в условиях неопределенности, отсутствия отработанных и проверенных способов ее достижения. В норме это задача организации исследовательской деятельности, преодоления препятствий в активном диалоге со складывающимися обстоятельствами. Они стремятся к достижению, к преодолению препятствия, но в этом им требуется полная гарантия успеха единственной и жестко выстроенной собственной программы поведения. Такой радикальный подход к организации целенаправленного поведения исключает ведение гибкого диалога с обстоятельствами, ребенок направлен не на уточнение и совершенствование программы, а на защиту ее неизменности, что перекрывает ему путь к развитию диалогических взаимоотношений с окружением, а значит и собственному психическому и социальному развитию.

Также на данном уровне для многих детей сохранение постоянства и порядка в окружении значимо, но в наибольшей степени поведение и проблемы некоторых детей данного уровня определяются экстремальным сосредоточением на задаче поддержания эмоциональной связи с близким и, следования задаваемым ими правилам и нормам. Ребенок стремится строить свои отношения с миром только опосредованно, через взрослого человека, причем помощь близкого важна для него не столько для развития отношений с окружающим, сколько для защиты от него. Для таких детей нарушается развитие индивидуальной избирательности, активного диалога с обстоятельствами, обретение устойчивости в нестабильной ситуации – все это ребенок пытается обрести, жестко следуя правилам, задаваемым другим человеком. И это тоже перекрывает путь его дальнейшему развитию.

При аутизме ненормальным является именно сверхсосредоточение ребенка лишь на одной из базового набора адаптивных задач, и ее разрешение столь радикальное, что это перекрывает возможность дальнейшего развития активных отношений с миром.

## **1.2. Цели, задачи, принципы составления программы**

Программа построена на основе следующих принципов. Выделяются как общие, так и частные принципы.

### **Общие принципы**

1. Учет возрастных психофизических возможностей детей дошкольного возраста и сензитивных периодов формирования психических функций.
2. Приобщение аутичных детей ко всему, что доступно их нормально развивающимся сверстникам.

3. Учет структуры дефекта, степени и времени его возникновения, онтогенетических особенностей детей.
4. Постоянное изучение аутичных детей в динамике их развития и выявление психических новообразований.
5. Создание условий для дифференциации обучения с элементами индивидуализации.
6. Равномерное распределение психофизической нагрузки в ходе коррекционной работы.
7. Опора на сохранные и компенсаторные механизмы с целью повышения результативности проводимой психолого-педагогической деятельности.

#### **Частные принципы**

1. Принцип единства диагностики и коррекции развития. Коррекция нарушений психофизического онтогенеза возможна только при учете результатов диагностики (выявляется состояние основных сфер психического развития) и анализа социокультурной ситуации развития ребенка (уровень требований родителей и уровень их притязаний, уровень располагаемых ребенком возможностей, ресурсов).
2. Учет общих тенденций развития нормального и аномального ребенка, то есть нетипичный ребенок должен пройти все стадии онтогенетического развития, что и нормально развивающийся. Однако темпы развития детей с ограниченными возможностями иные. Кроме того, у этих детей формирование определенных возможностей достигается другими средствами, чем у их обычных сверстников, а также конечный результат работы с аутичными детьми может не совпадать с достижениями обычных детей. Однако необходимо стремиться к тому, чтобы каждый этап возрастного развития аномального ребенка был максимально приближен к норме.
3. Принцип развивающего характера коррекционного обучения. Обучение должно учитывать как особенности возраста, так и специфику (структуру, степень) нарушения. Раннее начало коррекционной учебно-воспитательной работы обуславливает ускорение темпа развития и темпа преодоления отклонений в развитии. Обучение оказывается развивающим только тогда, когда учитывается зона ближайшего развития ребенка (ЗБР). ЗБР – это круг умений, которыми ребенок может овладеть самостоятельно (спонтанно) или при содействии (руководстве) старших в процессе обучения.
4. Принцип деятельностного подхода к обучению и воспитанию расстройств аутистического спектра. Рекомендуется проводить все виды коррекционной учебно-воспитательной работы в русле ведущих видов детской деятельности: в игре, в изобразительной и конструктивной деятельности, в труде, в элементарных видах учебной деятельности.
5. Принцип комплексности предполагает комплексную медико-психолого-педагогическую помощь ребенку с расстройством аутистического спектра.

**Цель программы:** коррекционная помощь детям с аутистическими расстройствами, исправление или ослабление имеющихся проявлений аутизма и вызванных им нарушений, стимуляцию дальнейшего продвижения ребенка посредством совершенствования приобретаемых в дошкольном возрасте умений и содействие всестороннему максимально возможному его развитию.

Основными **задачами** коррекционной помощи детям данной категории являются:

- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений;
- формирование коммуникативных умений;
- развитие мотивационной сферы;
- формирование и развитие основных учебных навыков;
- развитие понимания речи, формирование лексического, грамматического, звукового строя речи, фонематического восприятия;
- формирование звуковых сенсорных эталонов, сенсорное развитие;
- формирование просодической стороны речи;
- развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка;

- формирование социально-бытовых умений и навыков самообслуживания;
- стимуляция звуковой и речевой активности;
- повышение двигательной активности ребенка;
- развитие и коррекция детско-родительских отношений.

### **1.3 Ожидаемые результаты**

В ходе реализации программы ожидаются следующие промежуточные результаты:

#### Дети:

- Установление эмоционального контакта ребенка с логопедом.
- Выработка учебного стереотипа.
- Сформированность указательного жеста.
- Привлечение интереса к речевой деятельности.
- Формирование речевых навыков и умений, развитие понимания речи.
- Имитация серий основных движений.
- Имитация произносительных движений.
- Развитие вербальной коммуникации.

#### Родители:

- Повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей по проблемам воспитания и обучения детей с РАС.
- Получение информации о результатах логопедического обследования ребенка.
- Активное включение в коррекционный процесс.

#### **Итоговые результаты.**

- Отмечена положительная динамика в развитии детей с аутизмом в результате целенаправленной коррекционно-развивающей работы по различным направлениям.
- Эффективное взаимодействие родителей с аутичным ребенком в процессе жизнедеятельности.

### **1.4. Развивающее оценивание качества коррекционно-педагогической деятельности по программе**

Результативность коррекционно-развивающей работы оценивается на основе критериев:

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

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

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

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

Дети с различными недостатками в физическом и/или психическом развитии могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и

социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры рабочей программы учителя-логопеда, реализуемой с участием детей с РАС, учитывают не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности различных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка.

Целевые ориентиры, представленные в Программе:

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

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

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

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

## 2. Содержательный раздел

### 2.1. Логопедическая диагностика детей с РАС

При проведении логопедического изучения детей с РАС нужно учитывать следующие диагностические критерии.

#### 1. Нарушения коммуникации:

- проявление дискомфорта при любых контактах со средой;
- отсутствие комплекса оживления (на первом году жизни ребенка) во взаимодействии с матерью;
- особенности глазного контакта и мимики;
- симбиотические связи с матерью.

#### 2. Нарушения речи:

- мутизм (полное или частичное отсутствие речи);
- эхолалии, речевые штампы, речевые стереотипии;
- отсутствие использования местоимений первого лица;
- развитие речи, опережающее динамику двигательной сферы (фраза до 3 лет);
- преобладание монологической речи и аутодиалогов.

#### 3. Нарушения поведения:

- «полевое» поведение;
- немотивированная агрессия к окружающим;
- аутоагрессия;
- стереотипии (поведенческие и связанные с организацией пространства и быта).

На этапе *сбора анамнеза* логопед изучает историю развития ребенка, анамнестические данные, знакомится с работами и продуктивным творчеством ребенка, беседует с его близкими. Важно определить, как развивался ребенок с первых дней жизни. При этом огромное значение имеют сведения, полученные от родителей, в первую очередь от матери.

Целью этапа *определения уровня нарушений эмоционально-волевой сферы* (вариант раннего детского аутизма по О.С.Никольской) является определение типа аутистического дизонтогенеза ребенка. Это достигается с помощью наблюдения за поведением и спонтанной деятельностью ребенка, что позволяет на начальном уровне оценить возможные нарушения эмоционально-волевой сферы. Затем в зависимости от демонстрируемых возможностей ребенка специалист может строить дальнейшее изучение его уже в результате установления контакта и организации взаимодействия с ним.

Наблюдение за ребенком осуществляется с первого момента его появления в кабинете логопеда. Оно позволяет определить многие специфические характеристики аутичного ребенка.

Основной задачей второго этапа изучения аутичных детей является определение типа аутистического дизонтогенеза с помощью установления адекватно-возможных отношений между ребенком и взрослым. Адекватность контакта зависит от степени нарушения аффективной сферы ребенка. Формой организации взаимодействия может стать произвольная деятельность ребенка и подключение к ней взрослого. При соответствующем уровне развития ребенка такая совместная деятельность может перерасти в игру. В том случае, если совместную игру не удастся сформировать, специалист организует пространство кабинета таким образом, чтобы с помощью предъявляемых ребенку предметов по возможности руководить его поведением и деятельностью.

С другой стороны, изучение процесса развития игровой деятельности ребенка также позволит выявить нарушения его аффективной сферы.

Оценивая особенности эмоционально-волевой и коммуникативно-потребностной сфер аутичного ребенка, следует опираться на основные критерии аутистического дизонтогенеза, выделенные в классификации О.С. Никольской.

**Первый тип** аутистического дизонтогенеза (уровень полевой реактивности):

- повышенная отрешенность от окружающего мира, отказ от любых контактов;

- выраженная пассивность к сенсорным раздражителям (вложенный в руку ребенка предмет или игрушка выпадает из нее);
- отсутствие зрительного контакта (взгляд не фиксируется на собеседнике, а плавно ускользает);
- наличие «полевого» поведения;
- мутизм, отсутствие потребности в вербальных контактах любого характера;
- проявление вычурности двигательных поз.

**Второй тип** аутистического дизонтогенеза (уровень стереотипов):

- выраженная чувствительность к воздействиям окружающей среды (силе голоса, света, температуре, прикосновениям);
- активное отвержение мира в виде аутостимуляций;
- обилие моторных стереотипии;
- наличие речевых штампов, эхохалий, речевых стереотипии; проявление требовательности к организации стереотипной среды обитания (проявляется в особой избирательности в еде, в ношении только какого-то одного вида одежды, в пользовании только какими-то отдельными предметами и т.д.);
- наличие страхов;
- автономная игра.

**Третий тип** аутистического дизонтогенеза (уровень экспансии):

- проявление выраженной конфликтности поведения;
- быстрая пресыщаемость в любой деятельности;
- выраженная избирательность в контактах;
- наличие немотивированных страхов;
- безадресная речь, не направленная на собеседника;
- отсутствие использования местоимений первого лица;
- взгляд «сквозь» человека.

**Четвертый тип** аутистического дизонтогенеза {уровень эмоционального контроля):

- проявление сензитивности и повышенной ранимости в контактах;
- потребность в положительной оценке и эмпатической поддержке;
- симбиотическая связь с близкими (с матерью);
- речь может носить затухающий характер;
- визуальный контакт не постоянен, имеет прерывистый характер.

В процессе изучения уровней эмоциональной регуляции ребенка специалисту необходимо внимательно отслеживать усиление аутистических признаков (расширение вариантов аутостимуляций, усиление избирательности контакта, полный отказ от него, возникновение страхов, агрессии, самоагрессии) при его вступлении в контакт с ребенком.

На этапе *изучения особенностей познавательной сферы* аутичных детей решаются задачи:

- выявление уровня знаний и навыков детей;
- определение программ обучения, адекватных их возможностям.

Следует помнить, что не все категории аутичных детей смогут пройти все три этапа диагностической процедуры за один прием. Дети первой и второй групп (по О.С. Никольской) не проявляют себя так, чтобы было возможно изучение их экспериментально-познавательных процессов. В силу этих обстоятельств третий этап диагностики этих детей растягивается на некоторое продолжительное время, когда им приходится несколько раз приходить к специалисту для продолжения исследования.

В целом процедура диагностического обследования речевой деятельности ребенка должна возникнуть естественно, плавно перейдя из стадии установления контакта с ребенком в игру с ним.

## 2.2. Коррекционная работа по развитию речи у детей с РАС

### 2.2.1. Особенности речевого развития у детей с РАС

Одним из наиболее характерных проявлений синдрома детского аутизма является отклонение в речевом развитии, на что указывали О.Б. Додзина, В.Е. Каган, Л. Каннер, В.В. Лебединский, М.М. Либлинг, Т.И. Морозова, С.В. Недоленко, О.С. Никольская, Т.В. Скупова, Н.Г. Слесарева и другие исследователи. Выраженные речевые нарушения наблюдаются у всех детей с аутизмом.

Отсутствие взаимодействия с окружающими наблюдается с самого рождения. В анамнезе у большинства детей отмечается слабая выраженность голосовых реакций на первом году жизни. Как правило, отсутствуют певучее гуление, активный лепет, дети не используют лепет и жест как средство коммуникации. Отсутствует интонационная выразительность голосовых реакций, интонационно-мелодическая имитация простой фразы, не бывает попыток произнести вслед за взрослым звук или слог, к концу года не появляются такие типичные для здорового ребенка слова, как «мама», «баба». Дети с аутизмом обычно не подчиняются речевым инструкциям и не обращают внимания на лицо говорящего, что делает здоровый ребенок первого года жизни. Нарушения в общении у аутичного ребенка широко варьируют: в более легких случаях ребенок может быть избирательно контактен в привычной для него ситуации и крайне заторможен в новой обстановке, в присутствии посторонних лиц. Часто при необходимости установления контакта он испытывает большое беспокойство и напряжение, нередко проявляет негативизм. В наиболее тяжелых случаях он полностью игнорирует окружающих, не замечает их.

Проявления речевых расстройств, при аутизме многообразны и отличаются степенью выраженности: от почти совсем утраченной речи (остаются вокализации без обращений, бормотание, иногда – в состоянии аффекта – прорываются отдельные «слова – эхо», отражающие слышанную ребенком речь), до способности использовать в общении самостоятельную речь. Основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от группы аутизма.

Рассмотрим варианты речевого развития детей с аутизмом (по данным Е.Р. Баенской, К.С. Лебединской, Т.И. Морозовой, О.С. Никольской).

При *первом варианте* наблюдается почти полное отсутствие внешней речи. Эти дети мутичны (мутизм – это полное отсутствие целенаправленной речевой коммуникации при возможности случайного произнесения отдельных слов или даже фраз). Но, несмотря на отсутствие речи, остаются вокализации без обращения, бормотание, а в состоянии аффекта у ребенка могут неожиданно вырваться отдельные слова и даже фразы, что позволяет предположить, что он понимает речь, хотя частично.

Для *второго варианта* речевого развития при аутизме характерна грубая задержка формирования речи: характерны эхолалии, активный словарь ограничивается немногочисленными стереотипными словами и фразами, полученных ребенком в какой-то аффективной ситуации, либо представляющих собой цитаты из любимых книг, которыми ребенок может комментировать реальную ситуацию. У таких детей есть стереотипные просьбы и обращения, где глагол используется в инфинитиве («Чай пить», «Дать колбаски»). О себе они говорят во втором или третьем лице («Миша пойдет гулять»). Но часто такой ребенок предпочитает обращаться и просить не речью, а криком, или просто подвести взрослого к нужному месту и ткнуть его руку в нужный предмет. В речи этих детей нет развернутых фраз (за исключением цитат), нет пересказа, даже короткого. Речевая активность низкая, побуждений к речи не возникает.

При *третьем варианте* речевого развития часто наблюдается большой словарный запас, «взрослая» фраза, нередко – литературная речь, способность произносить длинные монологи на интересующие темы. Дети буквально «заговаривают» своих близких. Но богатая речь таких детей несет в основном аффективную функцию, в монологах они стереотипно проигрывают свои фантазии, страхи, влечения. Когда же приходится строить

гибкое речевое взаимодействие, поддержать диалог, они замолкают или отвечают односложно. Характерны нарушения произношения: говорит смазано, торопливо, нечетко, иногда заменяя некоторые буквы; своеобразная интонация может не соответствовать смыслу произносимого текста. В этом и состоят основные трудности речевого развития этих детей.

Особенности речевого развития *при четвертом варианте* не столь четко очерчены. Первые слова и первые фразы появляются у них своевременно. Достаточно часто после 2-2,5 лет отмечается регресс в речевом развитии, который, однако, никогда не достигает полного мутизма: экспрессивная речь почти полностью утрачивается, остаются эхолалии без обращения, изредка ребенок употребляет простые аграмматичные фразы. Импрессивная речь развита достаточно хорошо, что в последующем облегчает переход к правильной фразовой речи. Личные местоимения (особенно «Я») появляются в речи с большим опозданием. Наблюдаются нарушения звукопроизношения: неотчетливое произнесение или замена звуков более простыми по артикуляции. Речь замедлена, интонационно бедна, но в условиях эмоционального подъема интонации адекватны ситуации. Такой ребенок просит и обращается, как правило, речью, но пересказ для него труден. Часто создается впечатление, что он не понимает простую инструкцию, и в то же время может быть проявлена живая реакция на сложный сказочный образ, какую-то эмоционально задевшую его ситуацию.

Говоря о речевой характеристике детей с аутизмом в целом, следует отметить, что, несмотря на большое разнообразие речевых нарушений, характерных для отдельных вариантов, имеются и общие, специфичные для аутизма особенности.

Прежде всего, следует назвать нарушение коммуникативной функции речи. Аутичный ребенок избегает общения, ухудшая возможности своего речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением. Оторванность такого ребенка от мира, неспособность осознать себя в нем, очевидно, сказываются на становлении его самосознания. Следствием этого является позднее появление в речи местоимения «Я» и других личных местоимений в первом лице.

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

При общем нарушении развития целенаправленной коммуникативной речи возможно увлечение отдельными речевыми формами, постоянная игра звуками, слогами и словами, рифмование, пение, коверканье слов, декламация стихов наизусть «километрами». Но для дела используется только скудный набор речевых штампов.

У всех детей с разными вариантами проявления речевых нарушений встречается недостаточность понимания, осмысления речи.

Нарушения речевого развития встречаются во всех случаях аутизма, их коррекция исключительно важна, поскольку речь не только ведущая форма коммуникации, но также играет очень важную роль в развитии мышления, эмоциональной сферы, деятельности. Генез речевых нарушений неодинаков (что-то может быть в структуре аутизма, что-то связано с сопутствующими расстройствами), проявления чрезвычайно разнообразны: от мутизма до нарушений коммуникативной функции речи при её формально правильном развитии.

### **2.2.2. Коррекция речевого развития на начальном этапе дошкольного образования**

Коррекционной работе должно предшествовать тщательное обследование, целью которого является установление патогенетической и логопедической структуры нарушений, разработка программы коррекции нарушений речевого развития. В частности,



на начальном этапе дошкольного образования проблемы речевого развития чаще требуют психологической коррекции, чем логопедической помощи. Приводимые ниже направления работы охватывают весь спектр нарушений, и в каждом случае необходимо использовать то, что адекватно потребностям данного ребёнка.

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры: обучение пониманию речи: обучение пониманию инструкций «Дай», «Покажи»; обучение пониманию инструкций в контексте ситуации: обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам); обучение выполнению инструкций на выполнение простых движений; выполнение инструкций на выполнение действий с предметами; обучение экспрессивной речи: подражание звукам и артикуляционным движениям, повторение слогов и слов; называние предметов; обучение выражать свои желания при помощи звуков и слов (возможно, что сначала – как переходный этап - невербально); обучение выражать согласие и несогласие; обучение словам, выражающим просьбу; дальнейшее развитие речи: обучение называть действия, назначение предметов; умение отвечать на вопросы «Для чего это нужно?», «Что этим делают?», «Зачем это нужно?», «Чем ты (например, причёсываешься)?»; умение отвечать на вопросы о себе; обучение пониманию признаков предметов (цвета, формы и др.); умение отвечать на вопросы «Где?» и другие, связанные с пространственным восприятием, и выполнять соответствие инструкции; увеличение числа спонтанных высказываний;

2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи: формирование основ коммуникативной функции речи (при предварительно сформированной потребности в коммуникации); конвенциональные формы общения; навыки коммуникации в сложной ситуации (например, если ребёнок остался без сопровождения); навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия

3. Развитие речевого творчества: преодоление искажённых форм речевого творчества (стереотипные игры со словом, неологизмы); конкретной (и далеко не всегда достижимой не только в дошкольном возрасте, но и позднее) задачей в развитии речевого творчества при РАС является формирование спонтанного речевого высказывания, спонтанной речи.

Для преодоления трудностей речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра предлагается семь взаимосвязанных направлений работы (развитие довербальной коммуникации, понимания речи, развитие речи на уровне первых слов, комбинации слов, предложений, связной речи и альтернативные методы коммуникации).

### **2.2.3. Коррекция речевого развития на основном этапе дошкольного образования**

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

1. Формирование импрессивной и экспрессивной речи, основ речевой коммуникации; владение речью как средством общения и культуры: из этого подраздела на основном этапе сохраняет актуальность только увеличение числа спонтанных высказываний;

2. Развитие фонематического слуха; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи: совершенствование конвенциональные формы общения; расширение спектра навыков коммуникации в сложной ситуации; расширение спектра жизненных ситуаций, применительно к которым сформированы навыки общения; развитие навыков диалога, речевого реципрокного взаимодействия;

3. Развитие речевого творчества: единственной конкретной (и далеко не всегда достижимой) задачей в развитии речевого творчества при РАС в дошкольном возрасте может быть продолжение работы по формированию спонтанного речевого общения;
4. Знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы: возможно при сформированности понимания речи с учётом степени пресыщаемости и утомляемости ребёнка, при правильном подборе текстов (доступность по содержанию (с учётом особенностей воображения, способности к репрезентации психической жизни других людей, трудностями переноса содержания на другие условия, связи с жизнью самого ребёнка и его интересами, доступности по объёму) и контролю за пониманием содержания текстов;
5. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте: начинать это направление работы следует как можно раньше, но основной её объём приходится на пропедевтический период.

#### **2.2.4. Работа над речевым развитием на пропедевтическом этапе дошкольного образования**

На пропедевтическом этапе дошкольного образования для многих воспитанников становится актуальным вопрос развития письменной речи – чтения и письма.

Воспитанников необходимо обучать чтению, так как письменная речь может стать для них основным (и, возможно, единственным) средством коммуникации, главной нитью, связующей ребенка с аутизмом с окружающим миром.

##### **2.2.4.1. Основы обучения детей с РАС чтению**

Как всегда, обучение чтению начинают с изучения букв и установлению звукобуквенных соотношений. Буквенный материал должен быть одноцветным и не сопровождаться предметным сопровождением в связи с симультанностью восприятия при аутизме.

Не следует использовать звучащие экраны и электронные игрушки для обучения грамоте. Показывать и называть буквы в словах нельзя, так как это создает почву для побуквенного чтения, что при аутизме из-за склонности к формированию стереотипий очень нежелательно, поскольку это существенно затрудняет обучение.

Обучение технике чтения начинаем с изучения звуков с предъявлением ребенку букв. Используемый дидактический материал может быть разным: объёмные буквы деревянные, от магнитной азбуки, вырезанные из картона, карточки с изображением букв и др. В дальнейшем также недопустимо использовать тексты, в которых слова разделены на слоги (например, «дя-дя», «бел-ка» и т.п.), так как это может зафиксировать послоговое скандированное чтение. Буквы не следует изучать в алфавитном порядке.

При работе с неговорящими детьми нужно начинать с изучения букв, обозначающих звуки, которые мы стараемся вызвать при формировании экспрессивной речи. Не исключено, что экспрессивную речь сформировать не удастся, но выученные буквы (в дальнейшем слоги) станут предпосылкой для узнавания слов в рамках так называемого глобального чтения, для использования письменных табличек в целях элементарной коммуникации (обозначать своё желание, согласие или несогласие с ситуацией и т.д.).

Кроме того, чтобы мотивировать аутичного ребёнка читать, нужно, чтобы первые слова, которые он прочитает, были ему близки и понятны (это «мама», «папа», названия любимой пищи и игрушки и т.п.). Сопоставление написанного слова, его звучания и, например, фотографии мамы (папы) или с любимой игрушкой (юла, машинка и т.д. – а в дальнейшем с их фотографиями) закладывает базу для понимания смысла чтения.

На следующем этапе следует перейти к слогам: карточки со слогами предъявляются сначала по одному слогу, затем две карточки рядом с той же согласной, но разными гласными для того, чтобы ребенок выбрал и назвал (или показал и назвал) тот

слог, который мы просим. В дальнейшем увеличиваем количество слогов с разными гласными и одной и той же согласной. Постепенно после изучения некоторого количества слогов с разными согласными учим составлять двухсложные слова, которые понятны по смыслу или эмоционально близки ребенку с аутизмом. Многие аутичные дети любят составлять пазлы; можно использовать дидактические материалы, когда ребенок, составив из слогов слово, получает одновременно изображение соответствующего предмета. Также для более тяжёлых детей можно использовать сличение слогов, как это делается при обучении пониманию речи. Работа с этим контингентом по составлению слов может потребовать длительной работы, так как прочтение слов со стечением согласных (кастрюля, книга и т.п.) и длинных (трёхсложные и более) слов осваивается с трудом.

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

Иногда отмечают, что наиболее перспективным методом – особенно для детей с тяжёлыми формами аутизма – на начальном этапе является глобальное чтение.

Специфика обучения чтению при РАС состоит в том, что предъявляемый для чтения материал должен быть близок и понятен ребенку во всех отношениях: когнитивно, эмоционально, социально. Текст должен быть небольшим и простым (например, «Читаю сам» (1-3 книги) Б.Д. Корсунской, тексты из учебных пособий О.А.Безруковой, С.А.Сущевской), и, какова бы ни была техника чтения, нужно ясно убедиться, что оно не формальное, что ребенок понимает смысл прочитанного; во всяком случае, к этому необходимо стремиться.

Если ребёнок научился технически читать хорошо, но с пониманием прочитанного есть затруднения, помогает ведение дневника о путешествиях, каникулах, любых интересных и приятных периодах. Перечитывая дневник с кем-то из родных или специалистов, в памяти восстанавливаются не просто приятные эпизоды, но становится более понятным, зачем нужно чтение. Вслед за этим можно прочитать рассказ, напоминающий пережитый момент, провести, подчеркнуть параллели и, напротив, различия ситуаций.

#### **2.2.4.2. Основы обучения детей с РАС письму**

Этот вид деятельности является самым трудным для большинства детей с РАС при подготовке к школе. В раннем возрасте у аутичных детей очень часто наблюдается стойкий негативизм к рисованию и другим видам графической деятельности. Одна из главных причин – нарушение развития общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, и эти нарушения часто влекут за собой страх графической деятельности вообще и в дальнейшем – негативизм к рисованию и письму.

Тем не менее, следует приложить максимум усилий для того, чтобы ребенок с аутизмом научился писать: это важно не только потому, что письменная речь – одна из форм общения и речи в целом (в некоторых случаях основная для человека с аутизмом);

письмо активно способствует развитию многих важных центров коры больших полушарий, то есть общему развитию ребенка.

Прежде чем приступать непосредственно к обучению графическим навыкам, необходима направленная коррекционная работа по развитию общей и тонкой моторики, зрительно-моторной координации, зрительно-пространственного восприятия, что нужно начинать как можно в более раннем возрасте. Считается (М.М. Безруких и Н.А. Федосова), что при обучении письму не следует, чтобы ребенок много раскрашивал карандашами и рисовал красками (кисточкой и особенно пальцами), так как это затрудняет обучение правильно держать ручку и правильно писать прописными буквами; это полностью подтверждается в работе с аутичными детьми.

Для таких детей с их особенностями моторного развития и стереотипностью трудности такого рода выражены в значительно большей степени. В связи с этим до начала работы с прописями нужно уделить определённое внимание отработке безотрывного движения на неписьменном графическом материале (волны, траектория прыжков птички, неотрывное начертание геометрических фигур, обводка элементов узоров в форме неотрывных петель и т.д.). Здесь же отрабатывается рисование окружностей против часовой стрелки и элементы букв (в частности, палочка, элементы букв «а», «л», «и», «е» и др.)

Прежде всего, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в том, чтобы:

- определить уровень психофизиологической готовности ребенка к обучению письму;
- научить ребенка соблюдению гигиенических требований, необходимых при обучению графическим навыкам;
- провести подготовительную работу непосредственно с простыми графическими навыками (штриховка, обводка, дорисовка и др.);
- провести работу по развитию пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

Оценивая психофизиологическую готовность ребенка к обучению письму, следует учитывать его интеллектуальные и моторные возможности, сформированность произвольной деятельности, выраженность стереотипных проявлений, особенности мотивационной сферы, возраст.

В ходе подготовительного периода, обучая ребенка простейшим графическим действиям, необходимо соблюдать такие гигиенические требования, как правильная посадка, положение ручки в руке, размещение тетради на плоскости стола, достаточная освещенность и правильная направленность света, длительность занятия.

Обучение правильно держать ручку Как, например, рекомендуется в методических рекомендациях «Я учусь писать» Р.Д.Тригер, Е.В.Владимировой и Т.А.Мещеряковой (М., 1994). встречает у детей с аутизмом значительные трудности: часто кончик ручки направлен «от ребёнка», низкая посадка пальцев на ручке и т.д. Для формирования правильного положения руки на ручке необходимо применять специальные насадки, специальные ручки. Это не всегда помогает, но задерживаться на этом слишком долго и добиваться правильного положения руки любой ценой не следует, так можно вызвать негативизм к письму и графической деятельности в целом.

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

Когда мы переходим к обучению написанию букв, период использования «копировального метода» должен быть минимально коротким в связи с двумя моментами:

при копировании ребенок делает это, как правило, неосознанно; кроме того, он привыкает к облегченному варианту написания, что при РАС очень легко закрепляется как стереотип.

В связи с этим нельзя использовать прописи, где много внимания уделяется обводке букв, слогов, слов (это касается детей крайне стереотипных, но если у ребенка серьезные проблемы с тонкой моторикой и зрительно-пространственной ориентации, то период обводки нужно увеличить).

Не следует поддерживать кисть и/или предплечье ребенка, т.к. в результате дети с большим трудом обучаются самостоятельному письму (а некоторые так и «пишут» только с поддержкой). Параллельно с прописями (см. «Прописи» Т.И.Морозовой и Л.С.Захаровой) необходимо подключить работу в тетрадях в косую линейку и далее в узкую линейку.

Стремиться к письму крупными буквами не следует, это быстрее утомляет ребенка физически. Именно поэтому также недопустимы большие по объему задания (кроме того, длительная работа, смысл которой ребенку не до конца ясен (или совсем неясен), легко провоцирует развитие негативизма к ней). В большинстве случаев не следует обучать письму печатными буквами, так как переход к традиционной письменной графике (и тем более к безотрывному письму) будет значительно осложнен.

Нужно стараться, чтобы ученик как можно скорее стал писать самостоятельно, пусть понемногу. Обучение проводится в такой последовательности:

- обводка по полному тонкому контуру (кратковременно),
- обводка по частому пунктиру (кратковременно),
- обводка по редким точкам (более длительный период),
- обозначение точки «старта» написания буквы (более длительный период),
- самостоятельное написание буквы, слога, слова и т.д. (основной вид деятельности).

Каждый этап должен быть представлен небольшим (два – три – четыре) количеством повторов, с тем, чтобы все разместить в пределах строчки, и чтобы в конце строчки обязательно оставалось место для полностью самостоятельного письма, чтобы ученику можно было закончить строчку самостоятельно.

Очень важным моментом является последовательность, в которой мы обучаем ребенка писать буквы. Эта последовательность диктуется поставленной задачей (овладение безотрывным письмом) и некоторыми особенностями психофизиологии детей с аутизмом. Основным фактором, который определяет последовательность, в которой мы обучаем написанию букв, являются моторный компонент и ассоциации между движением руки и элементами букв.

Прежде всего, выделяют и осваивают основное движение: от начальной точки, расположенной несколько ниже верхней границы строки, линию ведут против часовой стрелки по траектории овала, как при написании букв «с» и далее «о». Характер основного движения определяется конечной целью – освоением безотрывного письма. Сначала нужно освоить написание всех строчных букв, потом – всех заглавных (особенно если ребёнок крайне стереотипен в деятельности).

Выделяется семь групп строчных букв на основе не только сходства, но и ассоциативного родства моторных действий: «о» - это законченный овал буквы «с», «а» - это «о» с неотрывно написанным крючком справа и т.п.

Первая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является круговое движение: «с», «о», «а».

Вторая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «сверху вниз»: «и», «й», «ц», «ш», «щ», «г», «п», «т», «н», «ч», «ъ», «ь», «ы».

Третья группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх»: «л», «м», «я».

Четвёртая группа. Строчные буквы, которые пишутся в строке и при написании которых ведущим является движение «снизу вверх» со смещением начальной точки («петлеобразное движение»): «е», «ё».

Пятая группа. Строчные буквы с элементами над строкой: «б», «в».

Шестая группа: строчные буквы с элементами под строкой: «р», «ф», «у», «д», «з».

Седьмая группа. Сложная комбинация движений: «э», «х», «ж», «к», «ю».

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

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

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

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

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

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

Шестая группа. Заглавные буквы, при написании которых основным является движение «сверху вниз» с добавлением безотрывного элемента в верхней части буквы: «У», «Ч», «Ф».

Седьмая группа. Заглавные буквы, в написании которых используется сложная комбинация движений «В», «Д», «Н», «Ю», «К», «Э», «Х», «Ж».

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

Впервые начиная при обучении письму работу в тетради, следует с самого начала добиваться точного выполнения правил оформления письменной работы: поля, красная строка, где принято пропускать строку, правила исправления ошибок написания и т.д. Если ребенок с аутизмом усвоит эти правила, закрепит их как стереотип, то в дальнейшем это во многом облегчит ему выполнение письменных заданий.

### **2.2.5. Особенности работы над развитием речи у детей с РАС 1, 2, 3 уровней Дети 3 уровня**

В области речевого развития необходимо:

- комментировать происходящие действия простыми для понимания ребенком словами;
- поддерживать улыбку ребенка и его вокализаций;
- помогать соблюдать очередность в «диалоге» с взрослым;
- создавать предпосылки к развитию речи и формированию языковой способности;
- стимулировать копирование звучания и интонации речи взрослых, знакомых звукоподражаний, лепетных слов и усеченных фраз;
- использовать имеющиеся вокализации ребенка, вносить их в смысловой контекст происходящих событий;
- стимулировать речевую активность на фоне эмоционального подъема;
- поощрять выражение эмоции с помощью звуков и подражание некоторым звукам окружающего мира.

## **Дети 2 уровня**

Речевое развитие включает:

- совершенствование навыков звукоподражания;
- развитие артикуляционной моторики, внимания ребенка к звукам окружающей действительности;
- совершенствование слухового восприятия (неречевые звуки, бытовые шумы с определением источника звука);
- формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, персонажей из книг, мультфильмов;
- определение принадлежности собственных и чужих вещей; называние знакомых людей по имени;
- комментирование действий.

## **Дети 1 уровня**

Речевое развитие включает:

- при необходимости, обучение использованию альтернативных средств коммуникации;
- развитие умений: называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события, привлекать внимание и задавать вопросы о местонахождении 40 предметов и связанные с понятием времени, соблюдать правила разговора (смотреть на собеседника, соблюдать слушать);
- развитие элементарных диалоговых навыков (иницирование и завершение диалога, обращаясь к человеку по имени, используя стандартные фразы поддержать диалог на определенную тему в различных социальных ситуациях, делаясь информацией с собеседником);
- развитие интонационной и смысловой стороны речи, понимания услышанных и прочитанных текстов, употребления предлогов, переносного значения слов, пословиц, поговорок, восприятия сложных речевых конструкций (пространственно-временных и причинно-следственных);
- развитие фонематических процессов (речевое звукоразличение, дифференциация фонем, установление звуковой структуры слова), отработка правильного произношения всех звуков и употребление их в ситуациях общения, развитие слухоречевой памяти;
- перенос навыков построения высказывания в естественную обстановку в ходе непосредственного общения, в первую очередь, со сверстниками.

### **2.2.6. Задачи и содержание коррекционно-развивающей работы, учебно-дидактический материал**

#### **Развитие словаря**

Уточнить и расширить запас представлений на основе наблюдения и осмысления предметов и явлений окружающей действительности, создать достаточный запас словарных образов.

Обеспечить переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств.

Расширить объем правильно произносимых существительных — названий предметов, объектов, их частей по всем изучаемым лексическим темам.

Учить группировать предметы по признакам их соотнесенности и на этой основе развивать понимание обобщающего значения слов, формировать доступные родовые и видовые обобщающие понятия.

Расширить глагольный словарь на основе работы по усвоению понимания действий, выраженных приставочными глаголами; работы по усвоению понимания действий, выраженных личными и возвратными глаголами.

Учить различать и выделять в словосочетаниях названия признаков предметов по их назначению и по вопросам какой? какая? какое?, обогащать активный словарь относительными прилагательными со значением соотнесенности с продуктами питания,

растениями, материалами; притяжательными прилагательными, прилагательными с ласкательным значением.

Учить сопоставлять предметы и явления и на этой основе обеспечить понимание и использование в речи слов-синонимов и слов-антонимов.

Расширить понимание значения простых предлогов и активизировать их использование в речи.

Обеспечить усвоение притяжательных местоимений, определительных местоимений, указательных наречий, количественных и порядковых числительных и их использование в экспрессивной речи.

Закрепить понятие слово и умение оперировать им.

### **Формирование и совершенствование грамматического строя речи**

Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в экспрессивной речи некоторых форм словоизменения: окончаний имен существительных в единственном и множественном числе в именительном падеже, в косвенных падежах без предлога и с простыми предлогами; окончаний глаголов настоящего времени, глаголов мужского и женского рода в прошедшем времени.

Обеспечить практическое усвоение некоторых способов словообразования и на этой основе использование в экспрессивной речи существительных и прилагательных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами -онок, -енок, -ат-, -ят-, глаголов с различными приставками.

Научить образовывать и использовать в экспрессивной речи относительные и притяжательные прилагательные.

Совершенствовать навык согласования прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже.

Совершенствовать умение составлять простые предложения по вопросам, по картинке и по демонстрации действия, распространять их однородными членами.

Сформировать умение составлять простые предложения с противительными союзами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Сформировать понятие предложение и умение оперировать им, а также навык анализа простого двусоставного предложения из 2—3 слов (без предлога).

### **Развитие фонетико-фонематической структуры языка и навыков языкового анализа**

Развитие просодической стороны речи

Формировать правильное речевое дыхание и длительный ротовой выдох.

Закрепить навык мягкого голосоуправления.

Воспитывать умеренный темп речи по подражанию педагогу и в упражнениях на координацию речи с движением.

Развивать ритмичность речи, ее интонационную выразительность, модуляцию голоса.

Коррекция произносительной стороны речи

Закрепить правильное произношение имеющихся звуков в игровой и свободной речевой деятельности.

Активизировать движения речевого аппарата, готовить его к формированию звуков всех групп.

Сформировать правильные уклады шипящих, аффрикат, йотированных и сонорных звуков, автоматизировать поставленные звуки в свободной речевой и игровой деятельности.

Работа над слоговой структурой и звукозаполняемостью слов.

Совершенствовать умение различать на слух длинные и короткие слова.

Учить запоминать и воспроизводить цепочки слогов со сменой ударения и интонации, цепочек слогов с разными согласными и одинаковыми гласными; цепочек слогов со стечением согласных.



Обеспечить дальнейшее усвоение и использование в речи слов различной звуко-слоговой структуры.

**Совершенствование фонематического восприятия, навыков звукового и слогового анализа и синтеза**

Совершенствовать умение различать на слух гласные звуки.

Закрепить представления о гласных и согласных звуках, их отличительных признаках.

Упражнять в различении на слух гласных и согласных звуков, в подборе слов на заданные гласные и согласные звуки.

Формировать умение различать на слух согласные звуки, близкие по артикуляционным признакам в ряду звуков, слогов, слов, в предложениях, свободной игровой и речевой деятельности.

Закреплять навык выделения заданных звуков из ряда звуков, гласных из начала слова, согласных из конца и начала слова.

Совершенствовать навык анализа и синтеза открытых и закрытых слогов, слов из трех-пяти звуков (в случае, когда написание слова не расходится с его произношением).

Формировать навык различения согласных звуков по признакам: глухой-звонкий, твердый-мягкий.

Закрепить понятия звук, гласный звук, согласный звук.

Сформировать понятия звонкий согласный звук, глухой согласный звук, мягкий согласный звук, твердый согласный звук.

Сформировать навыки слогового анализа и синтеза слов, состоящих из двух слогов, одного слога, трех слогов.

Закрепить понятие слог и умение оперировать им.

**Развитие связной речи и формирование коммуникативных навыков**

Воспитывать активное произвольное внимание к речи, совершенствовать умение вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи.

Совершенствовать умение отвечать на вопросы кратко и полно, задавать вопросы, вести диалог, выслушивать друг друга до конца.

Учить составлять рассказы-описания, а затем и загадки-описания о предметах и объектах по образцу, предложенному плану; связно рассказывать о содержании серии сюжетных картинок и сюжетной картины по предложенному педагогом или коллективно составленному плану.

Совершенствовать навык пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов.

Совершенствовать умение «оречевлять» игровую ситуацию и на этой основе развивать коммуникативную функцию речи.

Рекомендуемые игры и игровые упражнения: «Живые буквы», «Подними сигнал», «Слушай и считай», «Кто скорее?», «Кто за деревом?», «Утенок гуляет», «Разноцветные кружки», «Назови гласные», «Раздели и заberi», «Когда это бывает?», «Бабочка и цветок», «У кого больше?».

Рекомендуемые картины для рассматривания и обучения рассказыванию: «Повара», «На перекрестке», «На стройке», «Золотая рожь», «В пекарне», «Зима в городе», «Мы дежури́м», «Мы играем в магазин», «На почте», «На прививку», «На музыкальном занятии», «Корова с теленком», «Лошади и жеребята» и др. Рекомендуемые серии картинок: «Котенок», «Воришка», «Подарок».

**Обучение элементам грамоты (необязательный раздел)**

Закрепить понятие буквы и представление о том, чем звук отличается от буквы. Познакомить с буквами.

Совершенствовать навыки составления букв из палочек, выкладывания из шнурочка и мозаики, лепки из пластилина, «рисования» по тонкому слою манки и в воздухе.

Учить узнавать «зашумленные» изображения пройденных букв; пройденные буквы, изображенные с недостающими элементами; находить знакомые буквы в ряду правильно и зеркально изображенных букв.

Закрепить навык чтения слогов с пройденными буквами.

Сформировать навыки осознанного чтения слов и предложений с пройденными буквами.

Познакомить с некоторыми правилами правописания (раздельное написание слов в предложении, употребление прописной буквы в начале предложения и в именах собственных, точка в конце предложения, написание жи-ши с буквой И).

### **2.2.7. Развитие навыков альтернативной коммуникации**

В части случаев РАС развитие экспрессивной речи затруднено и оказывается отсроченным на неопределённое время. В части случаев это связано с тяжестью аутистических расстройств, в других является следствием сопутствующих нарушений (например, органическим поражением существенных для речевого развития нервных центров).

Различные способы альтернативной коммуникации позволяют реализовать потребность в общении. Если проблема состоит в формировании высказывания, альтернативная коммуникация представляется необходимым средством – и здесь может быть использована одна из знаковых систем – PECS (коммуникативная система через обмен картинками), «Макатон», Blyss и др. Следует принимать во внимание, что альтернативные формы коммуникации не являются эквивалентом естественного языка, и высшие формы мышления существуют только в вербальной форме, и если отсутствие устной речи можно компенсировать другими вариантами экспрессивной вербальной речи, то можно использовать карточки со словами, дактилирование, набор текста на планшете или другом сходном средстве, письменную речь.

### **2.3. Консультативно-просветительская работа с педагогами и родителями, воспитывающими ребенка с РАС**

Важным направлением помощи родителям аутичных детей является консультативно-просветительская деятельность. Основной задачей консультативно-просветительской деятельности является помощь семье в решении основных проблем и содействие ее развитию по конструктивному пути.

Специалистами группы проводится консультативная работа с родителями детей. Педагоги фиксирует задания и рекомендации в индивидуальных тетрадях детей, заносят данные в индивидуальные таблицы достижений. Родителей привлекают к совместному выполнению задания на занятии. На индивидуальных консультациях педагоги знакомят родителей с особенностями детей, правилами проведения домашних занятий. Специалистами оформляются папки для родителей. Кроме этого, педагогами группы организуются родительские собрания, на которых решаются все имеющиеся у родителей вопросы, учитываются пожелания, обсуждаются успехи каждого ребенка и дальнейшие перспективы их развития.

Педагоги соблюдают определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

Проявлять уважение к родителям. Уважение выражается в профессиональной позиции педагога, признающего достоинства личности, ценности и значимости родителей.

Проявлять эмпатию, понимание к проблемам семьи ребенка с РАС.

Наличие общей цели, которое позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее и дома и в детском саду. Контакт и диалог с родителями дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга.

Понимания и соблюдение собственных прав и прав родителей. Не первое место при взаимодействии педагогов с родителями выходят такие права как: право на собственное

мнение и собственный выбор, право на информацию, право на уважение, право просить о помощи, право получать признание и т.д.

Распределение ответственности между педагогами и родителями позволяет предупредить взаимное обвинение друг друга, перекладывание ответственности и уход от нее. При взаимодействии с родителями педагоги имеют возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать ближайшему окружению все, даже незначительные достижения ребенка.

В рамках консультативно-просветительской деятельности с родителями проводятся следующие мероприятия: индивидуальные консультации, родительские собрания, беседы, выставки. Тематика консультативно-просветительской работы представлена в приложении. (Приложение 2).

### **3. Организационный раздел**

#### **3.1. Создание предметно-развивающей среды**

В первую очередь для аутичного ребенка важно создание предметно-развивающей среды с использованием зонирования помещения: игровая зона, зона учебных занятий, зона отдыха.

Адаптационный период чаще всего длится несколько месяцев. Поэтому к формированию взаимодействия ученика с педагогом можно приступать уже на втором, третьем занятии, после установления формального контакта с ребенком. В случае, когда у ребенка имеется отрицательная реакция на занятия за столом необходимо постепенно приучать ребенка к учебной зоне, формируя учебный стереотип.

*Организация занятий и рабочего места.* Правильно организованное рабочее место вырабатывает у ребенка необходимые учебные стереотипы. Наглядный материал для занятия предлагается не сразу, а по мере необходимости. После того, как задание будет выполнено предложить ребенку убрать дидактический материал на место.

*Работа с использованием оперантного подхода (по О.И. Ловаасу).* В процессе коррекционно-развивающей работы мы опирались на методы и приемы, предложенные в поведенческой терапии. Ребенок должен сначала научиться повторять простые движения, просто глядя на взрослого, и только потом начинал повторять более сложные движения. Ребенка обучают основам имитации основных движений, такие как поднимание рук, сгибание коленей, касание носа. Далее это освоенное умение имитировать может служить основой для овладения навыками самообслуживания, игры, спорта и других социальных взаимодействий. Копирование поведения других людей может помочь в целом социальному и интеллектуальному развитию ребенка. Занятия по обучению имитации позволяют ребенку больше обращать внимание на людей вокруг, интересоваться тем, что делают окружающие, и, самое главное, учат ребенка вести себя адекватно в различных ситуациях.

Как только удается научить ребенка спокойно сидеть на стуле достаточное количество времени (2-5 минут), сосредоточиться и сконцентрировать внимание на лице педагога, можно начинать проводить занятие. Необходимо записывать все достижения ребенка во время занятия. Начинать обучение имитации следует с самых простых движений.

#### **3.2. Адаптация ребенка с РАС к коррекционным занятиям**

Для того чтобы ребенок с РАС мог быстрее включиться в систему занятий, расширять спектр отношений с социумом, другими людьми и самим собой, нужно 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.

Ребенок с РАС может быстро пресыщаться впечатлениями и эмоциональным контактом. У него обязательно должна быть возможность уединения. С этой целью оборудует уголок уединения (зоны отдыха ребенка). Для этого используют: невысокие легкие передвижные ширмы, разноцветные драпировки разной величины, мягкие модули, подушки, балдахин, шатер, палатку, любое ограниченное пространство.

В зоне отдыха размещают любимые игрушки ребенка, книги, фотографии, приятное для ребенка сенсорное оборудование, мягкая мебель и т.д. Детей необходимо обучить правилам поведения в уголке уединения.

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

### 1) Визуализация режима дня/расписания занятий.

Для того чтобы наглядное расписание выглядело понятным ребенку, педагог использует карточки, отражающие различные виды деятельности детей в течение дня. В зависимости от уровня развития ребенка изображения на карточках могут быть реалистичными, символическими или схематичными. Карточки размещаются на уровне глаз детей. Визуализация помогает ребенку: следовать распорядку дня без дополнительных словесных инструкций и напоминаний, что повышает самостоятельность; не использовать постоянные вопросы о событиях дня, снижая беспокойство и придавая ему чувство безопасности; переходить от одного вида деятельности к другому, из одного помещения в другое. При переходе к школьному обучению, карточки могут быть заменены текстовым расписанием.

### 2) Визуализация плана непосредственно образовательной деятельности/занятия.

Расписание деятельности во время занятия с детьми может располагаться на уровне глаз детей или непосредственно на столе ребенка. Для изготовления плана занятия рекомендуется применять карточки с символами и подписями. Визуализация плана занятия помогает подготовиться к смене видов деятельности; усвоить основные заведенные действия на том или ином занятии; доводить до конца выполнения задания. Наглядное подкрепление информации необходимо вследствие особенностей восприятия, понимания оборотов речи и абстрактных понятий ребенком с РАС. Весь материал должен подкрепляться визуальным рядом и выполнением практических заданий. С этой целью используют различные изображения, фотографии, иллюстрации, презентации при подаче знаний об окружающем, символы при формировании абстрактных понятий, таблички с подписями, картинки с подписями, картинки-символы.

### 3) Наглядное подкрепление инструкций.

С этой целью используют символы действий, разбивку длинной инструкции на отдельные короткие элементы, визуальные алгоритмы выполнения заданий.

### 4) Образец выполнения.

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

### 5) Визуализация правил поведения.

Наблюдаемое негативное поведение ребенка с РАС может выражать потребность в помощи или внимании; уход от стрессовых ситуаций; желание получить какой-либо предмет; недопонимание; протест против нежелаемых событий и т.д. Для того чтобы дети быстрее привыкли к правилам поведения в детском саду, необходимо сделать наглядное напоминание правил. По завершении адаптационного периода, когда основные нормы поведения будут усвоены, могут понадобиться индивидуальные правила.

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

История должна сопровождаться рисунками и фотографиями. Поощрение за правильно выполненное действие, соблюдение правил, доведение действия до завершения и др.

В качестве поощрения используют предметы, интересные для ребенка и являющиеся для него ценностью (разрешение постучать в барабан, позвонить в колокольчик, приклеить на ленту успеха бабочку, звездочку и др.).

## 3.3. Сфера ответственности учителя-логопеда

Учитель-логопед:

– проводит педагогическую диагностику сформированности речевых умений и навыков;

- осуществляет подготовку к занятиям, адаптируя и разрабатывая диагностический и дидактический материал;
- проводит индивидуальные и подгрупповые логопедические занятия на основе адаптированных существующих методик;
- оформляет необходимую документацию;
- разрабатывает рекомендации другим специалистам по использованию специфических методов и приемов в работе с детьми;
- обучает родителей методам и приемам работы с аутичными детьми;
- повышает профессиональный уровень;
- ведет просветительскую работу по распространению знаний о проблеме аутизма и путях его коррекции.

## Литература

1. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст : учебно-методическое пособие / Е.Р. Баенская – М. : Пайдеа, 2000. – 85 с.
2. Бардышевская, М.К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей : учеб. пособие / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. – М. : УМК «Психология», 2003. – 320 с.
3. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева [и др.] – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 320 с.
4. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Методика формирования количественных представлений у детей с интеллектуальной недостаточностью : учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, А.П. Зарин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 96 с.
5. Брин, И.Л. К медико-психолого-педагогическому обследованию детей с аутизмом / И.Л. Брин [и др.] ; под ред. Е.А. Морозова. – М. : Изд-во «СигналЪ», 2002. – 63 с.
6. Веденина, М.Ю., Костин И.А., Морозова С.С., Окунева О.Н. Аутичный ребенок – проблемы в быту : методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков / М.Ю. Веденина [и др.]. – М., 1998. – 91 с.
7. Гилберт, К., Питерс Т. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие : кн. для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс / пер. с англ. О.В. Деряевой; под науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2002. – 144 с.
8. Ерофеева, Т.И. Математика для дошкольников : кн. для воспитателя дет. сада / Т.И. Ерофеева, Л.Н. Павлова, В.П. Новикова. – М. : Просвещение, 1992. – 191 с.
9. Иванов, Е.С. Детский аутизм: диагностика и коррекция : учеб. пособие для студ. высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Е.С. Иванов, Л.Н. Демьянчук, Р.В. Демьянчук. – СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», – 2004. – 80 с.
10. Каган, В.Е. Аутизм у детей / В.Е. Каган. – Л. : Медицина, 1981. – 105 с.
11. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 449 с.
12. Коррекционные образовательные учреждения : нормативные правовые документы. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 96 с.
13. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
14. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 220 с.
15. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина / под ред. В.И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 408 с.
16. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. – 176 с.
17. Никольская, О.С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская [и др.] – М. : Полиграф сервис, 2003. – 232 с.
18. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2000. – 336 с.
19. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей : методические разработки / Л.Г. Нуриева. – М. : Теревинф, 2003. – 112 с.
20. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
21. Питерс, Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Тео Питерс. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии. 1999. – 192 с.

22. Ремшмидт, Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение / Хельмут Ремшмидт : пер. с нем. – М. : Медицина, 2003. – 120 с.
23. Специальная дошкольная педагогика : учебное пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 312 с.
24. Чумакова, И.В. Формирование дочисловых количественных представлений у дошкольников с нарушением интеллекта : кн. для педагога-дефектолога / И.В. Чумакова. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 88 с.
25. Шоплер, Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей / Э. Шоплер, М. Ланзид, Л. Ватерс. – Минск : Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997. – 258 с.
26. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.
27. Янушко, Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е.А. Янушко. – М. : Теревинф, 2004. – 136 с.



**ПРИМЕРНЫЙ ПЛАН РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ**

Месяц	Родительские собрания	Консультации	Организационно-просветительные мероприятия
Сентябрь		1. Адаптационный период ребенка с РАС после летнего отдыха	1. Совместное изготовление и оформление стендов в группе
Октябрь	Ознакомление с планом работы специалистов группы на учебный квартал. Знакомство с методиками и технологиями обучения детей с диагнозом РАС	1. Необходимость выработки указательного жеста у детей с РАС. 2. Необходимость установления зрительного контакта с детьми при тяжелой форме аутизма. 3. Подражание действиям взрослого, как первоначальный этап работы логопеда	1. Совместная комплектация игровых зон. 2. Совместное оформление дидактического материала. 3. Консультирование родителей по выполнению домашних заданий
Ноябрь		1. Взаимосвязь навыков самообслуживания с коррекционным обучением. 2. Необходимость использования ситуации выбора «да-нет» 3. Трудности в работе перед зеркалом с ребенком при тяжелой форме аутизма.	1. Совместное изготовление, декорирование, монтаж кормушки для птиц. 2. Совместное обновление стендов в группе. 3. Проект «Осень золотая»: фотоотчет о совместных прогулках семьей в парке, оформление выставки работ из природного материала.
Декабрь		1. Основная моторная имитация как первоначальный этап обучения ребенка звукоподражанию. 2. Обучение неговорящего ребенка реакции на инструкции: «Дай...», «Покажи...».	1. Изготовление ледяных фигурок, украшение ими деревьев у входа в группу. 2. Оформление стенда к новому году и обновление стенда «день рождения».
Январь	Подведение итогов совместной работы педагогов и родителей, планирование коррекционной деятельности на второе полугодие	Поощрения и наказания в системе работы с аутичными детьми.	1. Проект «Зимние забавы»: фотоотчет о совместных играх со снегом всей семьей, конкурс снежных фигур на площадке. 2. Консультирование родителей по выполнению домашних заданий.
Февраль		Чрезмерные вспышки раздражения и их преодоление у детей с РАС.	1. Оказание помощи родителями в создании коллективной творческой работы. 2. Консультирование родителей.
Март		1. Система поощрений детей с особенностями в развитии. 2. Примерные игры на закрепление пройденного материала	1. Обновление консультативного информационного материала в уголке консультаций. 2. Обновление стендов.
Апрель		1. Преодоление страхов у детей с РАС (2 категории). Стереотипная игра как основа взаимодействия	Создание ряда тематических макетов: «комната», «городская улица», «животный мир»
Май	Подведение итогов совместной работы учителя-дефектолога и родителей за учебный год	1. Игры на развитие сенсорного восприятия в летний период	1. Создание творческих коллективных работ педагогов, родителей и детей. 2. Совместная уборка территории (субботник)