

МУНИЦИПАЛЬНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
БУРЕЙСКИЙ ДЕТСКИЙ САД № 50 «ТЕРЕМОК».

ПРИНЯТА

педагогическим советом

МДОБУ Бурейского д\с № 50 «Теремок»

Протокол № 01

от « 30 » 08 2022 г.

УТВЕРЖДЕНА

приказом заведующего

МДОБУ Бурейского д\с № 50 «Теремок»

 Г.В. Багиной

Приказ № 44

от « 30 » 08 2022 год



АДАптиРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА

учителя – логопеда

для детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями и
расстройством аутистического спектра
на 2022-2023 учебный год

Программу составила
учитель – логопед
Егорова Анастасия Александровна

СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

- I.1 Пояснительная записка
- I.2 Цель, задачи и принципы Программы
- I.3 Психолого-педагогическая характеристика особенностей развития детей с РАС
- I.4 Планируемые результаты

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

- 2.1 Содержание логопедической работы с ребенком с РАС
- 2.2 Содержание подготовительного этапа логопедической работы с ребенком с РАС
- 2.3 Содержание основного этапа логопедической работы с ребенком с РАС
- 2.4 Взаимодействие с семьей ребенка с РАС

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

- 3.1 Организация развивающей предметно-пространственной среды логопедического кабинета
- 3.2 Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения коррекционного логопедического процесса

4. СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

5. ПРИЛОЖЕНИЕ

1. ЦЕЛЕВОЙ РАЗДЕЛ

1.1 Пояснительная записка

Адаптированная программа коррекционной работы учителя - логопеда – это программа для обучения ребенка с РАС с учетом особенностей его психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию в условиях логопедического пункта ДОУ.

Программа коррекционной работы разработана с учётом требований федерального государственного образовательного стандарта (далее — ФГОС), определяет цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на ступени дошкольного образования.

Программа разработана на основании следующих нормативных правовых документов, регламентирующих функционирование системы дошкольного образования в РФ:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

2. Федеральный закон от 24.11.1995 г. №181 –ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» ст. 19;

3. Конвенция о правах ребенка 1989 г. ст.23, ст. 28, ст. 29;

4. Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г.) ст.24;

5. Указ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 –2017 годы» №761 от 01.06.2012 г.;

6. Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;

7. Письмо Министерства образования и науки России от 07.06.2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей»;

8. СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», утв. постановлением Главного государственного санитарного врача России от 28 января 2021 г. №2.

9. СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», утв. постановлением Главного государственного санитарного врача России от 28.09.2020 г. №28.

Структура Программы разработана с учетом Основной общеобразовательной Программы МДОБУ Бурейского д\с №50 «Теремок». Программа предназначена для работы учителя-логопеда ДОУ с ребенком пяти лет с расстройствами аутистического спектра (РАС). Программа обеспечивает коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанника с ограниченными возможностями здоровья.

Программа обеспечивает единство целей и задач, строится с учётом коррекционно-развивающего обучения и воспитания, в соответствии с возрастными возможностями и особенностями ребенка с РАС. Предусматривает решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и ребенка и самостоятельной деятельности детей.

1.2 Цель, задачи и принципы Программы

Цель программы:

Оказание комплексной коррекционно - логопедической помощи и поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его родителям (законным представителям); осуществление коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья; создание условий, открывающих возможности для развития личности ребенка, его позитивной социализации и коммуникации, инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих возрасту видах деятельности.

Задачи:

- воспитание интереса к окружающему миру, потребности в общении, расширение круга увлечений;
- развитие и обогащение эмоционального опыта ребенка;
- формирование коммуникативных умений и сенсорное развитие;

- стимулирование звуковой и речевой активности;
- консультативная и методическая помощь родителям (законным представителям) ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Принципы Программы

Общие принципы:

- Поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.
- Личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия детей и взрослых (родителей (законных представителей), педагогических работников), уважение личности ребенка.
- Дифференцированный подход, учет особых образовательных потребностей детей, которые проявляются в неоднородности возможностей освоения содержания образования.

Специфические принципы:

- Принцип учета возрастно-психологических, индивидуальных особенностей и личных интересов ребенка с РАС обеспечивает условия для максимального развития ребенка и предоставляет ему возможность социализироваться и адаптироваться в обществе. Педагог должен уметь устанавливать контакт с ребенком через предметы, к которым он проявляет интерес (определенная книга, кусок ткани, блестящие фигурки, вода, песок и т.д.). Это дает возможность включать ребенка в элементарную совместную деятельность и взаимодействие с другими детьми.
- Принцип системности коррекционных, воспитательных и развивающих задач обеспечивает стимулирование и обогащение содержания развития ребенка при моделировании реальных жизненных ситуаций.
- Принцип комплексности методов коррекционного воздействия подчеркивает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала коррекционной педагогики, и специальной психологии для детей с РАС.
- Принцип усложнения программного материала на оптимальном для ребенка с РАС уровне трудности. Это поддерживает интерес ребенка и дает возможность ему испытать радость преодоления трудностей.
- Учет объема, степени разнообразия, эмоциональной сложности материала обеспечивает постепенное увеличение объема программного материала и его разнообразие.
- Принцип сочетания различных видов обучения: объяснительно-иллюстративного, программированного и проблемного обучения способствует развитию самостоятельности, активности и инициативности ребенка.
- Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в реализации программы. Система отношений ребенка с РАС с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления являются важной составляющей в ситуации развития ребенка.
- Принцип междисциплинарного взаимодействия специалистов заключается в обеспечении широкого видения проблем ребенка командой специалистов, в которую входят воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, педагог дополнительного образования, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог и др., их способности обсуждать проблемы при соблюдении профессиональной этики в единстве профессиональных ценностей и целей.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра

Характеристики групп детей с РАС, наиболее значимые для организации дошкольного образования, начиная от самых тяжёлых форм к более лёгким:

Первая группа. Со слов родителей, такой ребенок с раннего возраста поражает окружающих своим «внимательным взглядом, взрослым, осмысленным выражением лица». Он обычно спокоен, «удобен», рано начинает реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активно контакта не требует, на руки не просится. Он активно ничего не требует, «очень удобен». В самом раннем возрасте отмечается специфическая

чувствительность к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам. Родители отмечают созерцательность ребенка, его «завороченность» отдельными сенсорными впечатлениями.

Для детей первой группы характерны проявления полевого поведения, ребенок отрешен, автономен, не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими, не откликается на обращение и зов, но в то же время может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыкальные, хотя, и отсрочено по времени. У такого ребенка отсутствует так называемое «разделенное» со взрослым внимание. «Случайно» столкнувшись с каким бы то ни было предметом, в т.ч. и заданием, он

может, как бы не фиксируясь, выполнить его (например, сложить доску Сегена или пазл и т.п.).

Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, а могут просто все сбрасываться на пол, при этом создается впечатление, что именно акт падения и привлекает ребенка. При попытке взрослого вмешаться в действие или пассивно уходит от контакта, утекает» (как говорят специалисты), или не реагирует вовсе. У детей даже старшего дошкольного возраста могут вызываться смех и признаки удовольствия на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу

раскачивания, кружения и т.п.

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичности ребенка оценить, как правило, не удастся в силу невозможности установления какого-либо продуктивного контакта с ним. Характер деятельности, ее целенаправленность также трудно оценить однозначно. Произвольность регуляции собственных действий, самоконтроль чаще всего вообще невозможно проверить какими-либо диагностическими методами или приемами. Ребенок явно неадекватен в поведении и не может быть вписан в какие-либо «шаблоны» адекватности.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно вследствие уже фиксированных ранее трудностей оценки продуктивности деятельности, но со слов родителей, ребенок «как бы произвольно схватывает на лету» Но произвольно «вызвать» повторение — практически не удается.

Познавательная деятельность. Выявить уровень развития отдельных психических процессов и функций, как правило, чрезвычайно трудно, но часто ребенок демонстрирует блестящую механическую и сенсомоторную память, иногда внезапно (как бы произвольно) может прочесть название или вывеску, начать перечислять предметы и т.п. В целом можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов, отягощенных искажением не только аффективного развития, но и грубом искажении сферы произвольной регуляции.

Игровая деятельность такого ребенка скорее похожа на перебирание предметов: длительное без пресыщения выстраивание гармоничных узоров из мозаики, аналогичные действия с неигровыми предметами, пересыпание, игры с бликами света.

Эмоциональное реагирование такого ребенка отчасти может быть описано как схожее со способами реагирования, характерными для существенно более раннего возраста. Так ребенок 4-5 лет может «вестись» на приемы, специфичные для выстраивания контакта с детьми совсем раннего возраста (игры в «ку-ку», торможение, раскачивание и т.п.).

Прогноз дальнейшего развития и адаптации таких детей представляется чрезвычайно сложным. Он будет зависеть от своевременности начатой психолого-педагогической и медицинской помощи. Большую роль играет возможность подключения эффективных медикаментозных и дополнительных средств и своевременность начатых коррекционных мероприятий.

Особенности поведения на начальном этапе: поведение «полевое», не откликается на зов, автономен, пассивно уходит от контакта. Заворожен, отрешен от происходящего. Предметы и игрушки не провоцируют его на специфические действия, он просто сбрасывает их на пол, но он, как правило, не смотрит на сам процесс. При попытке взрослого вмешаться в действие пассивно уходит от контакта, «утекает» или не реагирует вовсе. У детей могут возникать признаки удовольствия, смех в ответ на простейшие тактильные ритмичные воздействия по типу раскачивания, кружения и т.п.

Взрослый выступает как инструмент для достижения предмета. Часто действует рукой взрослого.

Отдельно изредка возникающие слова уходят и не возвращаются, ребенок чаще всего — мутичен.

Вторая группа. Особенности раннего развития детей этой группы протекают куда более драматично, и проблем, связанных с уходом за такими детьми, значительно больше. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний и недовольствия, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в т.ч. и с близкими. Уже в раннем возрасте у детей с данным вариантом развития проявляются достаточно сложные и разнообразные стереотипные формы аутостимуляции. Наиболее ранние и частые из них — раскачивания, прыжки, потряхивания ручками перед глазами. Ребенка начинает привлекать скрипение зубами, игра с языком, он как бы занимается поиском особых тактильных ощущений, возникающих от раздражения поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков и т.п. Нередко выраженный дискомфорт и страх может вызывать даже умеренный раздражитель (прикосновение к голове, капля сока или воды на коже). В большинстве случаев отмечаются упорные страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т.п.

Внешний вид, специфика поведения. Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие — они напряжены, скованы в движениях, но при этом демонстрируют стереотипные аутостимулирующие движения, может проявляться двигательное беспокойство, в т.ч. стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик и страх войти в кабинет. Речь — эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим. Речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента или выступать как аутостимуляция звуками («тики-тики», «диги-диги» и т.п.).

Темповые характеристики деятельности, работоспособность или критичность оценить у детей достаточно трудно, так как малейшее напряжение вызывает усиление стереотипий, эхолалий и других способов аутистической защиты.

Характер деятельности — произвольность регуляции собственных действий и целенаправленность, самоконтроль трудно проверить. Ребенок захвачен собственными стереотипными способами аутистической защиты. При этом вмешаться в деятельность ребенка возможно лишь подключившись к его стереотипиям. Таким образом, удастся удержать простые алгоритмы деятельности, заданные взрослым.

Оценить обучаемость ребенка также достаточно трудно, вследствие трудностей организации продуктивной деятельности. Часто (со слов родителей) ребенок обучается бытовым и социальным навыкам, но жестко привязывает их к конкретной ситуации, и они не переносятся в какие-либо другие ситуации.

У такого ребенка отмечается значительная неравномерность и специфика в развитии психических процессов. Восприятие фрагментарно, избирательно, речь эхолалична, часто не привязана к контексту и стереотипно скандирована или монотонна, нередко «отраженная», часто не связана по смыслу с происходящим. Задания конструктивного плана выполняет механистично часто, даже после пяти лет, действуя методом проб и ошибок.

Игровая деятельность чаще всего представляет долгое стереотипное «зависание» на отдельных манипуляциях. Для такого ребенка типично выстраивание предметов рядами, стереотипные действия с предметами, возможно и достаточно сложные. Фактически невозможна никакая игровая символизация.

Особенности эмоционального развития. Отмечается большая чувствительность и ранимость в контактах, непереносимость визуального контакта, хотя ребенок «по-раннему» выражает свои переживания, часто переходит на крик, реже на агрессию. Недоступно считывание контекста ситуации, но ребенок как бы чувствует «эмоциональный знак» ситуации.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть как от своевременности начатой психолого-педагогической, так и медицинской, в т.ч. медикаментозной помощи, и включенности семьи в коррекционную работу. При этих условиях возможно формирование различных новых бытовых и учебных стереотипов, что позволяет подготовить ребенка к включению в мини-групповую деятельность. При анализе условий, необходимых для адаптации ребенка 2-й группы в дошкольной

образовательной организации, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при любых изменениях старой ситуации легче себя

чувствует в привычной, предсказуемой обстановке. Среди условий можно выделить необходимость постоянного присутствия с ребенком специалиста сопровождения при посещении группы детей, дозирование времени пребывания в группе.

Особенности поведения на начальном этапе: ребенок неадекватен, напряжен, активно избегает контакта, неадекватен, демонстрирует множество моторных или речевых стереотипий, испуган, могут наблюдаться проявления агрессии и аутоагрессии, демонстрирует стереотипные движения, двигательно беспокоен, стереотипно прыгает, бегает по кругу, кружится и т.п. Речь эхолаличная и стереотипная, со специфичной скандированностью. Может демонстрировать и достаточно сложные ритуалы, которые ребенок воспроизводит в определенных ситуациях, они выглядят нелепо, неадекватно.

Третья группа. Специфичным для раннего развития детей третьей группы является снижение порогов восприятия — возникает так называемая «сенсорная ранимость». В первые месяцы жизни наблюдается беспокойство, напряженность. Отмечается повышенный мышечный тонус. Двигательное беспокойство ребенка может сочетаться с «нечувствованием» опасности края. При этом онтогенетически типичный страх чужого лица в определенном возрасте порой не возникает вообще. Ребенок рано выделяет близких, но именно для родителей этих детей характерны тревоги относительно эмоциональной адекватности и эмоциональной «отдачи» ребенка. Он как бы дозирует свое общение.

Когда ребенок начинает ходить, он порывист, экзальтирован и не видит препятствий на пути к желаемому впечатлению. Иногда возникает впечатление бесстрашия ребенка.

Такой ребенок и в речевом отношении может опережать сверстников. Так, первые слова нередко появляются до года, быстро растет словарь, фраза быстро становится правильной и сложной. Речь малыша удивляет своей взрослостью. Однако уже в этот период родители отмечают, что, несмотря на «развитую» речь, поговорить с ним невозможно. При этом речь активно используется для аутостимуляции: они, в более старшем возрасте, «дразнят» близких, произнося «плохие» слова. Речь остается эхолаличной и стереотипной. Уже в возрасте до трех лет для ребенка характерны длинные монологи на аффективно значимые для него темы, использование штампов и цитат. Характерно и повышенное внимание к собственно звуковой стороне слова.

Внешний вид и особенности поведения. Дети демонстрируют псевдообращенность к собеседнику, выражение «энтузиазма». В то же время именно речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуации, маломодулированностью, иногда скандированностью, как правило, на высоких тонах. Внешне обращает на себя внимание стеничность, выражение энтузиазма, но для ребенка взрослый выступает не как субъект общения, а лишь как «реципиент» его интеллектуальной продукции. У детей этой группы феноменологическая картина порой ошибочно производит более благоприятное впечатление с точки зрения коммуникации ребенка и уровня его развития. Именно у таких детей часто выявляют варианты парциальной одаренности. Такие дети часто выглядят как захваченные своими собственными стойкими интересами, и их родители обращаются уже не за помощью вследствие отставания в общем развитии ребенка, а в связи с трудностями во взаимодействии с таким ребенком, его конфликтностью, невозможностью уступить, непонимания правил социума в целом, резкой дезадаптацией в среде сверстников. Именно таким детям чаще всего ставится ошибочный диагноз — «гиперактивность с дефицитом внимания».

Дети моторно неловки, отмечают нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство. Бытовая неприспособленность, невозможность выработать простые навыки самообслуживания не соответствует интеллектуальному уровню (как показатель именно искажения). Эти дети часто оживлены, многословны, громки. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя, и продуктивность деятельности, и ее темп, и работоспособность чаще всего не соответствуют возрасту. Активны и неутомимы эти дети исключительно

в сфере своих стереотипных интересов. Их речь на «излюбленные» темы становится быстрой, движения энергичными. Ребенок много жестикулирует.

Все компоненты произвольной регуляции у таких детей оказываются развиты явно недостаточно. Они не в состоянии соотносить свое поведение и регулировать его в соответствии с требованиями окружающей обстановки (ситуации). В рамках своих

стереотипных переживаний и нечасто возникающих поведенческих ритуалов программа такой деятельности удерживается, но очень негибко.

Их трудно обучить моторным навыкам, в т.ч. простым графическим навыкам письма.

Дети демонстрируют неадекватность (различной степени выраженности) даже в процессе доброжелательного взаимодействия. Их развернутая речь и соответствующая ей деятельность не ориентированы на реакцию собеседника, оторваны от ситуации взаимодействия, от ее темы и контекста.

Критичность детей также снижена. Их вообще мало интересует собственно результативность какой-либо деятельности, и особенно в тех случаях, когда они оказываются «заряженными» самим процессом выполнения задания. Чаще они просто «не слышат» задач, которые ставит перед ними взрослый, ошибок своих они не замечают и могут «убежденно» отстаивать (но без критики) свое решение.

Обучаемость. Отмечается выраженная неравномерность развития психических функций. Эти дети могут легко усваивать сложные вещи (например, сложные виды вычислений или чтение сложных по своей структуре текстов), но в то же время с трудом обучаться элементарным навыкам (как то: графическим навыкам, навыкам самообслуживания, включая даже завязывание шнурков и т.п.).

И у этих детей наблюдаются выраженные трудности обучения, связанные с пониманием условностей, скрытого смысла рассказов, подтекстов и метафоризации в подаче материала.

Также отмечается и своеобразие познавательной сферы. Это очень «вербальные» дети, их речь изобилует книжными цитатами, сложными малочастотными словами. Развитие мыслительной деятельности наиболее искажено. Ребенок может понять закономерности и причины того или иного и, в то же время, не соотносить все это с действительностью. Могут наблюдаться и легкие проявления искажения мыслительной деятельности. Чаще всего отмечается хорошая слухоречевая память.

Игра у таких детей вообще представлена недостаточно. Нередко встречается одержимость «игровым занятием», которую очень трудно прервать. При этом (особенно в раннем возрасте) отдается предпочтение неигровым предметам. Крайне затруднено игровое замещение предметов. Иногда возможны длительные игровые перевоплощения (в основном, в животных). Часто подобные перевоплощения носят навязчивый и некритичный характер.

Особенности эмоционального развития. На первый план у этих детей выступает невозможность организовать полноценную и адекватную коммуникацию с окружающими (порой одинаково трудно организовать общение и с детьми, и со взрослыми).

Эмоциональная сфера отличается выраженной спецификой: буквальное понимание образных выражений, принятие всего на веру, определенная наивность, доходящая до гротескной, непонимание юмора и шуток, метафоричности высказываний и выражений. Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания» ситуации в целом, понимания эмоций и чувств окружающих его людей. При этом ребенок часто ориентируется на оценку фрагментарных характеристик

общения или настроения — так, громкий голос может для него означать, что человек сердится, вне зависимости от эмоциональной окрашенности сообщения, сказанного этим громким голосом и т.п.

При этом детей можно чисто внешне охарактеризовать как эмоционально «стеничных», упорных, активных и энергичных детей, хотя их преимущественно речевая активность носит своеобразный аутостимуляционный характер. На самом деле и эти дети уязвимы к неожиданным изменениям ситуации, подвержены страхам, только их тревога проявляется в подобных «активных» формах. Такой ребенок по-своему сильно привязан к близким, хотя в быту именно с близкими складываются у

него непростые, зачастую «провокационные» отношения.

Особенности поведения на начальном этапе: в поведении нелеп, неадекватен, бездистантен. Сверхзахвачен своими собственными, стойкими стереотипными интересами. Контакт есть, он активный и абсолютно формальный. Речь стереотипная, часто штампованная. Демонстрирует псевдообращенность к собеседнику, оживление, которое носит несколько механистичный характер, что может оцениваться как высокое интеллектуальное развитие, речь взрослая, может быть с большим запасом слов.

Четвертая группа. Для детей этой группы характерна чрезвычайная тормозимость, пугливость (особенно в контактах), ощущение несостоятельности, необходимость постоянной поддержки со стороны взрослых. Родители, приходящие с этими детьми, чаще жалуются не на трудности эмоционального контакта, а на задержку психического развития в целом. Существенно, что дети этой группы, несмотря на аутистическую «болезненность» контактов с окружающими, пытаются все же строить правильные формы поведения в обществе. Но поскольку это происходит на фоне трудностей адекватного «эмоционального гнозиса» (восприятия и эмоциональной оценки выражения лица) — это значительно усложняет их адаптацию.

Внешний вид, специфика поведения. Для детей чаще характерна физическая хрупкость, болезненность внешнего вида. Они выглядят скованными, их движения неловки и угловаты. Для них характерна вялость, замедленность речи, проблемы плавности речи, в частности, ее просодической стороны — монотонна, интонационно мало окрашена, иногда на высоких тонах. Взгляд на лицо взрослого прерывистый, они могут отвечать полуотвернуто от взрослого («удерживая» его в периферических полях зрения), но в то же время в целом производят впечатление патологически робких и

застенчивых. В поведении бросается в глаза отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ребенка ситуациях начинают проявляться двигательные стереотипии (преимущественно руками) или речевые стереотипии, всегда усиливающиеся в сложных, незнакомых ситуациях. Дети замедлены в своей деятельности, застревают в ней, отвечают с большой отсрочкой (латенцией), нередко невпопад. Работают, как правило, тщательно, как бы боясь что-либо сделать неправильно. Поощрение зачастую вызывает убыстрение деятельности. Темп деятельности пропорционален зависимости от взрослого, боязни ошибиться.

В целом эти дети демонстрируют относительную адекватность по отношению к предлагаемым заданиям, хотя часто излишне тревожны, легко тормозимы, требуют поддержки со стороны близких.

На фоне волнения и неуверенности часто возникают двигательные (реже речевые) стереотипии. В то же время собственно в общении, оценке ситуаций, в особенности юмористического или переносного ее подтекста, оценке эмоционального состояния окружающих, практически в любой ситуации взаимодействия и с детьми, и со взрослыми они оказываются выражено неадекватными.

Им свойственна чрезмерная критичность, особенно по отношению к результатам собственной деятельности, хотя порой как и дети с тотальным недоразвитием, они скорее будут ориентироваться на оценку взрослого, чем на собственно результат своей деятельности.

Обучаемость ребенка может быть достаточной в том случае, когда педагог понимает особенности ребенка и знает о трудностях восприятия им фронтальной инструкции. Часто обучаемость бывает несколько замедлена, не только в силу стереотипности, инертности деятельности, но и за счет специфики речевого развития и понимания условностей, невозможности понять метафоризации в подаче материала, свойственной нашей культуре, общим трудностям понимания контекста ситуации.

Основным в квалификации их познавательной деятельности является то, что часто возникает ощущение, непонимания ребенком инструкции и потребности (иногда неоднократно) ее повторения. При этом невербальные (перцептивно-действенные и перцептивно-логические) задания могут выполняться достаточно хорошо. Это часто и является причиной диагностической ошибки и квалификации состояния ребенка как традиционной ЗПР (или ОНР). Часто отмечаются трудности целостного восприятия, фрагментарность зрительного восприятия. Налицо проблемы речевого развития:

речь бедна, аграмматична, но эти аграмматизмы — нетипичные для ОНР — чаще в роде и числе, имеются нарушения и звукопроизводительной стороны речи. Наблюдаются и трудности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции и предвосхищения, дословное понимание метафор, образных выражений, недоступность понимания скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок. За счет сниженных операциональных характеристик деятельности и общей вялости ребенка возможны и иные негативные проявления при

исследовании познавательной деятельности такого ребенка.

Для ребенка дошкольного возраста фактически невозможна игра со сверстниками, но есть «игра рядом». В то же время, нельзя говорить и об отсутствии потребности в совместной игре. Дети в игре робки, часто очень формально следуют правилам, чем и раздражают сверстников, а это, в свою очередь, усиливает неуверенность в коммуникациях и увеличивает уязвимость ребенка. В игре с трудом учитывается обратная связь (как эмоциональная, так и сюжетная).

Естественно, что отмечаются специфичные особенности и эмоционального развития детей — повышенная ранимость, тревожность, неуверенность в себе, тормозимость, которая как бы «прикрывается» внешней отрешенностью. Специфично и наличие страхов, в т.ч. конкретных (страх громкого голоса, внезапного, пусть даже и негромкого звука). Почти всегда наблюдается сверхзависимость от матери, реже от какого-либо другого близко связанного с ним человека. Дети очень привязываются к

специалистам, которые с ними занимаются, глубоко переживают прекращение занятий, страдают от этой разлуки. Их можно охарактеризовать, как эмоционально «астеничных», утомляемых. Основным радикалом этого варианта отклоняющегося развития следует считать огромные трудности организации продуктивного взаимодействия при одновременном наличии выраженной потребности в общении.

Прогноз дальнейшего развития и адаптации будет зависеть от огромного числа не столько объективных факторов, сколько собственных ресурсных возможностей ребенка. Большую роль играет подбор эффективной медикаментозной терапии и свое время начало лечения. При благоприятных обстоятельствах и оптимально созданных условиях дети могут достаточно успешно закончить среднюю общеобразовательную школу.

При анализе условий, необходимых для адаптации в образовательном учреждении, необходимо учитывать, что такой ребенок трудно адаптируется в любой новой ситуации и при ее изменении легче себя чувствует в привычной, предсказуемой обстановке, поэтому лучше ведет себя на уроке, чем на перемене. Такие дети имеют трудности восприятия фронтальных инструкций и заданий, но даже в

случае индивидуализации задания часто не демонстрируют то, что мы понимаем, как внимание. При ответах наблюдается латентность, иногда, наоборот, — мгновенность, по сравнению с другими детьми. Ребенок имеет очень неровный темп и продуктивность деятельности в целом.

Часто необходимо подключение медикаментозной терапии, которую может назначить и проводить исключительно врач психиатр. Важно, чтобы все специалисты одинаково понимали сущность проблем такого ребенка, что позволит им эффективно взаимодействовать между собой.

Особенности поведения на начальном этапе: наблюдается отрешенность ребенка, отсутствие (или чрезвычайная кратковременность) контакта «глаза в глаза», невозможность установить эмоциональный контакт с окружающими, чрезмерная зависимость, привязанность к матери. В тревожащих ситуациях — двигательные или речевые стереотипии. Ребенок повышенно раним, тормозим в контактах, не «считывает эмоциональный контекст ситуации. В речи встречаются эхолалии, ошибки

употребления местоимений.

Представленные характеристики свидетельствует о том, что дети с РАС это крайне неоднородная группа. Такая неоднородность требует дифференциации содержания дошкольного образования и

условий, в которых будет проходить обучение воспитанников. Этим будет обеспечены образовательные потребности детей с РАС с учетом их индивидуальных возможностей и плавный переход к

школьному обучению.

При всем разнообразии речевых расстройств, можно выделить основные особенности речи у детей с РАС:

- мутизм (отсутствие речи);
- эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные, т.е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время;
- большое количество слов — штампов и фраз — штампов, фонографичность «попугайность» речи, что при часто хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;

- отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);
- автономность речи;
- позднее проявление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», а других иногда «я»);
- нарушение семантики (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное – до буквальности – сужение толкований значений слов), неологизмы;
- нарушения грамматического строя речи;
- нарушения звукопроизношения;
- нарушения просодической стороны речи.

1.4 Планируемые результаты

При планировании результатов освоения Адаптированной программы детьми с РАС следует учитывать индивидуальные особенности развития конкретного ребенка и особенности его взаимодействия с окружающей средой.

Целевые ориентиры зависят от возраста и степени тяжести аутистических расстройств, наличия и степени выраженности сопутствующих нарушений развития и состояния здоровья ребенка.

Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра со вторым уровнем тяжести аутистических расстройств (второй уровень тяжести аутистических расстройств может сочетаться с интеллектуальными нарушениями (различной, чаще лёгкой степени) и нарушениями речевого развития):

- владеет простыми формами речи (двух-трёхсложные предложения, простые вопросы) или (иногда) альтернативными формами общения;
- владеет конвенциональными формами общения (вербально / невербально);
- может поддерживать элементарный диалог (чаще - формально);
- отвечает на вопросы в пределах ситуации общения;
- возможно ограниченное взаимодействие с родителями, другими знакомыми взрослыми и детьми;
- выделяет себя, родителей, специалистов, которые с ним работают;
- различает людей по полу, возрасту;
- поведение контролируемо, но без возможностей гибкой адаптации к ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации без возможностей гибкой адаптации;
- участие в групповых играх с движением под музыку и пением (хороводы и т.п.) под руководством взрослых;
- знает основные цвета и геометрические формы;
- знает буквы, владеет техникой чтения частично;
- может писать по обводке;
- различает «выше - ниже», «шире - уже» и т.п.
- есть прямой счёт до 10;
- выполняет физические упражнения по показу и инструкции (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет на уровне стереотипа представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду).

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

- владеет речью (альтернативные формы общения необходимы в очень редких случаях);
- иницирует общение (в связи с собственными нуждами);
- может поддерживать диалог (часто - формально);

- владеет конвенциональными формами общения с обращением;
- взаимодействует со взрослыми и сверстниками в обучающей ситуации (ограниченно);
- выделяет себя как субъекта (частично);
- поведение контролируется с элементами самоконтроля; требуется поддержка в незнакомой и(или) неожиданной ситуации;
- владеет поведением в учебной ситуации;
- владеет социально-имитативной и ролевой игрой (в основном, формально);
- владеет техникой чтения, понимает простые тексты;
- владеет основами безотрывного письма;
- складывает и вычитает в пределах 5-10;
- сформированы представления о своей семье, Отечестве;
- знаком с основными явлениями окружающего мира;
- выполняет физические упражнения по показу, инструкции и расписанию (индивидуально и в группе) с использованием простейших гимнастических снарядов;
- выполняет упражнения с использованием тренажёров, батута под контролем взрослых;
- имеет представления о здоровом образе жизни и связанными с ним правилами;
- участвует в некоторых групповых подвижных играх с правилами;
- владеет основными навыками самообслуживания (одеваться /раздеваться, при приёме пищи, в туалете), может убирать за собой (игрушки, посуду);
- принимает участие в уборке квартиры, приготовлении пищи;
- умеет следовать расписанию (в адекватной форме) в учебной деятельности и в быту.

Результаты логопедической работы с детьми с РАС:

В итоге коррекционно – развивающей работы к концу учебного года ребенок должен научиться:

- понимать обращенную речь в соответствии с параметрами возрастной нормы;
- фонетически правильно оформлять звуковую сторону речи;
- правильно передавать слоговую структуру слов, используемых в самостоятельной речи;
- пользоваться в самостоятельной речи простыми распространенными и сложными предложениями, владеть навыками объединения их в рассказ;
- владеть элементарными навыками пересказа;
- владеть навыками диалогической речи;
- владеть навыками словообразования: продуцировать названия существительных от глаголов, прилагательных от существительных и глаголов, уменьшительно-ласкательных форм существительных и проч.;
- грамматически правильно оформлять самостоятельную речь в соответствии с нормами языка;
- использовать в спонтанном общении слова различных лексико- грамматических категорий (существительных, глаголов, наречий, прилагательных, местоимений и т. д.);

В дальнейшем осуществляется совершенствование всех компонентов языковой системы.

Помимо этого, у детей должны быть достаточно развиты и другие предпосылочные условия, во многом определяющие их готовность к дальнейшему обучению: -фонематическое восприятие;

- первоначальные навыки звукового и слогового анализа и синтеза;
- графо-моторные навыки;
- элементарные навыки письма и чтения (печатания букв, слогов).

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1 Содержание логопедической работы с ребенком с РАС

Основным в содержании логопедических занятий с детьми с РАС является совершенствование механизмов языкового уровня речевой деятельности. В качестве первостепенной задачи выдвигается развитие связной речи детей на основе дальнейшего расширения и уточнения словаря импрессивной и экспрессивной речи, возможностей дифференцированного употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей (параллельно с формированием звукопроизношения и слухопроизносительных

дифференцировок), различных синтаксических конструкций. Таким образом, коррекционно-логопедическое воздействие направлено на развитие различных

компонентов языковой способности (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, семантического).

В процессе работы над активной речью детей большое внимание уделяется переработке накопленных знаний, дальнейшей конкретизации и дифференциации понятий, формированию умений устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями с целью определения их последовательности и ориентировки во времени. Расширение и уточнение понятий и представлений, словаря импрессивной и экспрессивной речи, овладение разнообразными способами словоизменения и словообразования и синтаксическими конструкциями, установление логических связей и последовательности событий является основой для дальнейшего обучения детей.

На логопедических занятиях большое внимание уделяется накоплению и осознанию языковых явлений, формированию языковых обобщений, становлению «чувства языка», что становится базой для формирования метаязыковой деятельности и способствует подготовке детей с нарушениями речи к продуктивному усвоению дошкольной программы.

Параллельно с изучением звуков и букв предусматривается знакомство с элементарными правилами грамматики. Сформированные на логопедических занятиях речевые умения закрепляются другими педагогами и родителями.

Основные педагогические ориентиры в логопедической работе с детьми РАС

- Работать над совершенствованием процессов слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций;
- развивать общую, ручную, артикуляторную моторику;
- осуществлять коррекцию нарушений дыхательной и голосовой функций;
- совершенствовать навыки связной речи детей;
- вести работу по коррекции нарушений фонетической стороны речи, по развитию фонематических процессов.

2.2 Содержание подготовительного этапа логопедической работы с ребенком с РАС

Формирование произвольного слухового и зрительного восприятия, внимания и памяти, зрительно-пространственных представлений.

- Обучение зрительному распознаванию и преобразованию геометрических фигур, воссозданию их по представлению и описанию.
 - Закрепление усвоенных величин предметов.
 - Обозначение величины предметов (ее параметров) словом.
 - Закрепление усвоенных цветов.
 - Освоение новых цветов (фиолетовый, серый) и цветовых оттенков (темно-коричневый, светло-коричневый).
 - Обучение различению предметов по цвету и цветовым оттенкам.
 - Совершенствование навыка определения пространственных отношений (вверху, внизу, справа, слева, впереди, сзади), расположения предмета по отношению к себе.
 - Обучение определению пространственного расположения между предметами.
 - Обучение восприятию и узнаванию предметов, картинок по их наименованию (организация восприятия по слову).
 - Расширение объема зрительной, слуховой и слухоречевой памяти. Совершенствование процессов запоминания и воспроизведения (с использованием предметов)
- Формирование кинестетической и кинетической основы движений в процессе развития общей, ручной и артикуляторной моторики.
- Дальнейшее совершенствование двигательной сферы детей.
 - Обучение их выполнению сложных двигательных программ, включающих последовательно и одновременно организованные движения.
 - Совершенствование кинестетической основы движений пальцев рук по словесной инструкции.
 - Совершенствование кинестетической основы артикуляторных движений и формирование нормативных артикуляторных укладов звуков.

- Развитие кинетической основы артикуляторных движений.
- Совершенствование движений мимической мускулатуры по словесной инструкции.
- Нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляторной мускулатуры путем проведения дифференцированного логопедического массажа (преимущественно в работе с детьми, страдающими дизартрией, с учетом локализации поражения, характера и распределения нарушений мышечного тонуса).

Формирование мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации.

- Формирование логического мышления.
- Обучение детей активной поисковой деятельности.
- Формирование конкретных, родовых, видовых понятий и общих представлений различной степени обобщенности. Учить детей обобщать конкретные понятия с помощью родовых понятий, обобщать понятия через абстрактное родовое понятие, обобщать понятия через выделение признаков различия и сходства «Назови, какие бывают», («Назови одним словом», «Разложи картинки», «Сравни предметы» и т. п.). Обучение мысленному установлению связей, объединению предметов, их частей или признаков («Дополни до целого», «Сложи картинку»).

- Формирование умения устанавливать причинно-следственные зависимости.

Формирование слухозрительного и слухомоторного взаимодействия в процессе восприятия и воспроизведения ритмических структур.

- Обучение восприятию, оценке ритмов (до шести ритмических сигналов) и их воспроизведению по речевой инструкции (без опоры на зрительное восприятие).
- Формирование понятий «длинное» и «короткое», «громкое звучание» и «тихое звучание» с использованием музыкальных инструментов.

- Обучение детей обозначению различных по длительности и громкости звучаний графическими знаками.

- Обучение детей восприятию, оценке неакцентированных и акцентированных ритмических структур и их воспроизведению по образцу и по речевой инструкции.

Формирование сенсорно-перцептивного уровня восприятия (в работе с детьми, страдающими дизартрией).

- Совершенствование распознавания звуков, направленного восприятия звучания речи.
- Обучение детей умению правильно слушать и слышать речевой материал.
- Формирование четкого слухового образа звука.

2.3 Содержание основного этапа логопедической работы с ребенком с РАС

- Расширение пассивного словаря, развитие импрессивной речи в процессе восприятия и дифференциации грамматических форм словоизменения и словообразовательных моделей, различных типов синтаксических конструкций.

- Усвоение значения новых слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира.

- Обучение различению в импрессивной речи возвратных и невозвратных глаголов («Покажи, кто моет, кто моется», «Покажи, кто одевает, кто одевается»).

- Обучение различению в импрессивной речи глаголов в форме настоящего, прошедшего и будущего времени («Покажи, где мальчик ест», «Покажи, где мальчик ел», «Покажи, где мальчик будет есть»).

- Обучение детей различению предлогов за — перед, за — у, под — из- за, за — из-за, около — перед, из-за — из-под(по словесной инструкции и по картинкам).

- Обучение детей различению предлогов со значением местоположения и направления действия (висит в шкафу — пошел в лес) с использованием графических схем.

- Обучение детей пониманию значения менее продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов.

- Формирование понимания значения непродуктивных суффиксов: -ник, -ниц-, -инк-, -ин-, -ц-, -иц-, -ец- («Покажи, где чай, где чайник», «Покажи, где сахар, где сахарница», «Покажи, где бусы, где бусина», «Покажи, где виноград, где виноградинка»).

- Дифференциация уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением «очень большой» («Покажи, где лапка, где лапища»).

-Совершенствование понимания значения приставок в-, вы-, при-, на- и их различения. Формирование понимания значений приставок с-, у-, под-, от-, -за-, по-, пере-, до- и их различение («Покажи, где мальчик входит в дом, а где выходит из дома», «Покажи, где птичка улетает из клетки, а где подлетает к клетке, залетает в клетку, перелетает через клетку»).

- Обучение детей пониманию логико-грамматических конструкций: сравнительных (Муха больше слона, слон больше мухи); инверсии (Колю ударил Ваня. Кто драчун?); активных (Ваня нарисовал Петю); пассивных (Петя нарисован Ваней).

- Формирование связной речи.

- Развитие навыков составления описательных рассказов (по игрушкам, картинам)

-Обучение детей творческому рассказыванию на основе творческого воображения.

-Формирование умения четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи, осознавать структурную организацию текста.

- Коррекция нарушений фонетической стороны речи.

- Формирование правильной артикуляции отсутствующих или нарушенных в произношении со звуков, их автоматизация и дифференциация в различных фонетических условиях (в работе с детьми, страдающими дизартрией, учитывается локализация поражения, характер нарушения мышечного тонуса).

-Формирование умения осуществлять слуховую и слухо-произносительную дифференциацию не нарушенных в произношении звуков, а в дальнейшем — звуков, с которыми проводилась коррекционная работа.

-Развитие простых форм фонематического анализа (выделение ударного гласного в начале

слова, выделение звука в слове, определение послед- него и первого звука в слове).

-Совершенствование навыка фонематического анализа и синтеза звукосочетаний (типа АУ) и слов (типа ум).

-Совершенствование фонематических представлений.

-Совершенствование фонематических представлений (по картинкам и по представлениям).

-Знакомство детей с понятиями «слово» и «слог» (как часть слова).

- Коррекция нарушений движений артикуляторного аппарата, дыхательной и голосовой функций.

-Развитие орального праксиса в процессе выполнения специальных артикуляторных упражнений.

-Отработка объема, силы, точности, координации произвольных артикуляторных движений.

-Формирование двигательной программы в процессе произвольного переключения от одного артикуляторного элемента к другому и при выполнении одновременно организованных движений.

-Формирование речевого дыхания.

-Обучение умению выполнять спокойный, короткий вдох (не надувая щеки, не поднимая плечи) и плавный длительный выдох без речевого сопровождения (упражнения «Загони мяч в ворота», «Задуй свечу», «Снежинки» и др.) и с речевым сопровождением (на материале гласных звуков и их сочетаний, изолированных глухих щелевых согласных [Ф], [Х], [С], [Ш], [Щ], слогов с согласными звуками).

-Совершенствование основных акустических характеристик голоса (сила, высота, тембр) в специальных голосовых упражнениях и самостоятельной речи (в работе с детьми, страдающими дизартрией, снятие голосовой зажатости и обучение свободной голосоподаче).

-Закрепление мягкой атаки голоса.

2.4 Взаимодействие с семьей ребенка с РАС

Важным условием обеспечения поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья ребенка с РАС является взаимодействие учителя-логопеда с семьей.

Учитель-логопед имеют возможность выявить сильные стороны ребенка, включить близкое окружение в развивающее взаимодействие с ребенком, продемонстрировать

ближайшему окружению даже незначительные достижения ребенка. Наличие общей цели позволяет выработать единую линию поведения с ребенком и придерживаться ее. Контакт и диалог с родителями дают возможность общаться и прояснять позиции друг друга.

Учителю-логопеду необходимо соблюдать определенные условия для выстраивания партнерских отношений с родителями:

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

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

Формы работы:

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

3. Организационный раздел

3.1 Организация развивающей предметно-пространственной среды логопедического кабинета

В логопедическом кабинете **создается развивающая предметно-пространственная среда** с учетом санитарно-гигиенических и современных психолого-педагогических и эргономических требований к организации предметно-пространственной среды:

- содержательно-насыщенная;
- трансформируемая;
- полифункциональная;
- вариативная;
- доступная;
- безопасная.

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

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

Правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда в кабинете логопеда, создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии; позволяет ребенку проявлять свои способности не только в организованной образовательной, но и в свободной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности.

Предметно-развивающее пространство следует организовать таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели.

Обстановка, созданная в кабинете учителя-логопеда, должна уравнивать эмоциональный фон каждого ребенка, способствовать его эмоциональному благополучию. Эмоциональная насыщенность — одна из важных составляющих развивающей среды. Следует учитывать то, что ребенок скорее и легче запоминает яркое, интересное, необычное. Разнообразие и богатство впечатлений способствует эмоциональному и интеллектуальному развитию.

Логопедический кабинет имеет зональную структуру. В нем можно выделить несколько основных зон:

1. Зона методического, дидактического и игрового сопровождения.

Она представлена книжными полками и детскими уголками и содержит следующие разделы:

- материалы по обследованию речи детей;
- методическая литература по коррекции речи детей;
- учебно-методическая литература по обучению грамоте детей с нарушениями речи;
- учебно-методические планы и другая документация учителя-логопеда;
- пособия по дидактическому обеспечению коррекционного процесса (в коробках, папках и конвертах).

2. Информационная зона для педагогов и родителей

Она расположена на планшетах (стендах): в приемных групп, в логопедическом кабинете и содержит популярные сведения о развитии и коррекции речи детей, обновляется раз в месяц.

3. Зона индивидуальной коррекции речи.

Здесь располагаются большое зеркало и рабочий стол, за которым проходит индивидуальная коррекционная работа.

Зона подгрупповых занятий.

Эта зона оборудована магнитной доской, мольбертом, магнитной азбукой.

3.2 Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения коррекционного логопедического процесса

Оснащение логопедического кабинета

Стол с зеркалом – 1 шт.

Детское настольное зеркало для индивидуальной работы – 6 шт.

Детский стол – 2 шт.

Стулья для детей – 6 шт.

Стол письменный – 1 шт.

Компьютерный стол – 1 шт.

Стул для взрослых – 1 шт.

Шкафы для пособий – 3 шт.

Магнитная доска – 1 шт.

Планшет для песка – 1 шт.

Интерактивное зеркало -1 шт.

Салфетки, вата, ватные палочки.

Текстовый материал для автоматизации и дифференциации звуков, работы над слоговой структурой слова.

Материалы для обследования устной речи.

Материал для логопедического обследования.

- О.Б.Иншакова «Альбом для логопеда»;

- В.С. Володина «Альбом по развитию речи»;

- И.А.Смирнова «Логопедический альбом для обследования звукопроизношения»;

Материал для работы над звукопроизношением.

1. Картотека наглядного материала для автоматизации и дифференциации звуков (на все звуки).

2. Картотека для автоматизации нарушаемых звуков.

3. Альбомы на автоматизацию поставленных звуков.

4. Комплексы артикуляционной гимнастики.

5. Демонстрационные фото артикуляционных упражнений.

6. Картинный и речевой материал для работы над звуко-слоговой структурой.

Материал для работы над внеречевыми процессами

1. Игры и игрушки для развития мелкой моторики (шнуровки, мелкие предметы и игрушки, материалы для самомассажа пальцев рук, пальчиковый и перчаточный театры)

2. Набор пальчиковых игр (сборники, книги)

3. Игры и игрушки для развития внимания, памяти, мышления, сенсорики (пирамидки, матрёшки, вкладыши, разрезные картинки, «Форма и цвет», «Почтовый ящик»...).

Материал для развития фонематического слуха и формирования фонематического восприятия.

1. Пособия для различения неречевых звуков: бубен, дудочка, свисток, губные гармошки, бутылочки с различным наполнением, звучащие игрушки.

2. Наглядный материал для различения речевых звуков по высоте.

3. Наглядный материал для различения ритмических последовательностей.
4. Альбом с картинками – словами паронимами.
5. Подборки игр на дифференциацию звуков.

Материал для формирования связной речи.

1. Демонстрационные игрушки.
2. Демонстрационные (предметные и сюжетные) картинки по разным лексическим темам.
3. Игры для закрепления обобщающих понятий («Четвертый лишний», «Назови одним словом», «Подбери картинку»).
4. Игры для названия частей целого предмета («Целое и часть»).
5. Материал для закрепления антонимов.
6. Материал для понимания многозначности существительных.
7. Материал для закрепления навыков словообразования.

Материал для работы над лексико- грамматическим строем речи.

1. Материал для усвоения категории числа («Один - много»)
2. Материал для усвоения категории рода («Какая? Какой? Какое?»).
3. Материал для усвоения предложно-падежных конструкций.
4. Картинки-схемы предлогов.
5. Материал для согласования числительных с существительными («Сосчитай»)
6. Карточки картинки с заданиями:
-подбор слов антонимов и синонимов;
-образование слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами

Материал для развития навыков звуко-буквенного анализа и синтеза и обучения грамоте.

1. Логопедический букварь.
2. Азбука в картинках.
3. Схемы для анализа предложений.
4. Наборы предметных картинок для деления слов на слоги.
5. Кассы букв.
6. Магнитная азбука.
7. Фишки – символы звуков.
8. Карточки со слогами.
9. Настенное пособие «Алфавит».
10. Пособие «Гласные и согласные звуки и буквы».
11. Кубики с буквами.
12. Таблицы со слогами для составления слов.

Материал для работы над звуковой культурой речи.

1. Набор пособий для работы над речевым дыханием:
- оборудование для проведения дидактических игр (султанчики, вертушки...);
- мыльные пузыри;
- дудочки;
- картинки-символы для выработки фонационного выдоха.
2. Пособия для работы над ритмической стороной речи.
- барабаны;
- набор речевых игр «Речь + движение».
3. Пособия для работы над просодикой.

4. Список литературы

1. Иванова Ю.В. «Дошкольный логопункт. Документация, планирование и организация работы» – Москва – Издательство Гном – 2014
2. Филичева Т. Б., Чиркина Г.В., Туманова Т. В., Миронова С. А., Лагутина А. В. «Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи» – Москва – «Просвещение» – 2008
3. Афонькина Ю. А., Кочугова Н. А. «Рабочая программа учителя-логопеда ДОО» – Волгоград – Учитель – 2016

4. Червякова Н. А., Клименко Е. А., Летуновская Т. А. «Программа коррекции речевых нарушений на логопедическом пункте ДОО для детей 5-7 лет» – Санкт-Петербург – Детство-Пресс – 2018
5. Косинова Е. М. «Уроки логопеда» – Москва – Эксмо Олис – 2015
6. Богомолова А.И. «Нарушение произношения у детей» – Москва – «Просвещение» – 1979
7. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В., Кременецкая М.И. «Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения» – Москва – Издательство Гном – 2014
8. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН. 1 период» – Москва – Издательство Гном – 2010
9. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН. 2 период» – Москва – Издательство Гном – 2012
10. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. «Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН. 3 период» – Москва – Издательство Гном – 2014
11. Ткаченко Т.А. «Логопед у вас дома» – Москва – Эксмо – 2015
12. Володина В.С. «Альбом по развитию речи» – Москва – 2015
13. Селиверстов В.И. «Игры в логопедической работе с детьми»
14. Ушакова О.С. «Развитие речи детей 5-7 лет» - Москва – ТЦ Сфера – 2014
15. Успенская Л.П., Успенский М.В. «Учитесь правильно говорить» – Москва – «Просвещение» – 1993
16. Забродина Л.В., Ренизрук Е.С. «Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста» – Москва – Астрель – 2006
17. Максаков А.И. «Правильно ли говорит ваш ребенок» – Москва – «Просвещение» – 1982
18. Выготская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. «Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях» – Москва – «Просвещение» – 1993
19. Резниченко Т.С. «Чтобы ребенок не заикался» – Москва – «Издательство Гном и Д» – 2000
20. Максаков А.И. «Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников» – Москва – Мозаика Синтез – 2006
21. Кондратенко И.Ю. «Произносим звуки правильно» – Москва – Айрис Пресс – 2012
22. Акименко В.М. «Исправление звукопроизношения у дошкольников: практическое пособие» – Ростов-на-Дону – «Феникс» – 2015
23. Костылева Н. Ю. «Покажи и расскажи. Игровые упражнения на основе фонетической ритмики» – Москва – ТЦ Сфера – 2014
24. Бардышева Т. Ю., Моносова Е. Н. «Тетрадь логопедических заданий. Старшая группа» – Москва – Издательство «Скрипторий 2003» – 2017
25. Бардышева Т. Ю., Моносова Е. Н. «Тетрадь логопедических заданий. Подготовительная группа» – Москва – Издательство «Скрипторий 2003» – 2017
26. Коноваленко С. В., Кременецкая М. И. «Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза в игровых упражнениях» – Москва – Издательство Гном – 2016
27. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. – М. – 2008
28. Агранович З. Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. – СПб. – 2005
29. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников. – СПб – 2007
30. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – СПб. – 2000
31. Лиманская О.Н. Конспекты логопедических занятий. Первый год обучения. – М. – 2009
32. Лиманская О.Н. Конспекты логопедических занятий. Второй год обучения. – М. – 2009
33. Журавель Н.И. Планирование занятий в логопедическом пункте ДОУ. – М. – 2008

34. Кондратьева Т.В. Сенсорная интеграция – метод коррекции первичного нарушения при расстройствах аутистического спектра. – Самара 2018
35. Сандрикова В.С. Логопедические игры и упражнения для развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра. – Москва – Редкая птица – 2019
36. Щукина Д.А. Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра. – Москва – Редкая птица – 2019

Список используемых цифровых образовательных ресурсов:

- 1) doshvozrast.ru
- 2) <http://www.o-detstve.ru/>
- 3) festival.1september.ru
- 4) imc-eduekb.ru
- 5) twirpx.com
- 6) detsad-kitty.ru
- 7) logoburg.com
- 8) logoped.ru
- 9) logomag.ru
- 10) logomag.org
- 11) logopediya.com
- 12) logopedmaster.ru
- 13) <http://www.rustoy.ru/index.htm>
- 14) <http://www.kindereducation.com>
- 15) <http://azps.ru/baby/talk.html>
- 16) <http://www.karapuz.com>
- 17) <http://nsportal.ru/page/poisk-po-saitu>

