*Система работы по коррекции основных проявлений нарушения речевого развития у детей с ОВЗ с расстройством аутистического спектра*

Данная тема меня заинтересовала с начала моей педагогической практики в МБДОУ № 107. Столкнувших с трудностями в реализации образовательной программы с воспитанниками с расстройством аутистического спектра, я начала изучение работы специалистов в области коррекционной педагогики, медицинской и специальной психологии, детской психиатрии: В. В. Лебединского, К. С. Лебединской, Д.Н. Исаева, Г.Е. Сухаревой, О. С. Никольской, А. С. Спиваковой, Т.П. Симпсона, В. М. Башиной, В. Е. Кагана, М. М. Либлинг, И. Петерса, Л. Каннера, Г. Аспергера.

**Актуальность темы** в первую очередь обусловлена не только высокой частотой данной патологии развития, но и его разноплановой этиологией, отсутствием единого подхода к обследованию и коррекции. Как показывает отечественный и зарубежный опыт ранняя диагностика, длительная комплексная адекватная медико-психолого-педагогическая коррекция дает возможность большинству аутичных детей обучаться в школе, нередко обнаруживая одаренность в отдельных областях знаний и искусстве.

Коррекционная работа с детьми с ОВЗ с РАС по формированию вербальной и невербальной коммуникации длительна и кропотлива. И в первую очередь направлена на развитие понимания обращенной речи, то есть восприятию информационной значимости обращенных к нему слов. Только потом возможно приступать к осознанному воспроизведению отдельных звуков, слов. А первоначально работа начинается с формирования первичных учебных навыков.

Мною составлено содержание материала по развитию импрессивной и экспрессивной речи с учетом постепенного усложнения, тематической направленности и в соответствии с онтогенетическим развитием каждого коррекционного направления.

Содержание коррекционного материала, предметно-развивающую среду кабинета подобрала и организовала в соответствии с реализуемыми направлениями:

* 1. развитие общих речевых навыков (артикуляционной моторики, дыхания, развитие речевого и неречевого слуха, фонематического слуха);
	2. обогащение словарного запаса;
	3. формирование активной речи;
	4. расширение фразы.

Целью системы работы является ***создание предпосылок для развития активного и пассивного словарного запаса, запуска механизмов развития речи у детей с ОВЗ с РАС***.

Задачи:

- развить фонематический слух;

- обогатить словарный запас;

- сформировать активную речь;

- развить общие речевые навыки.

Система работы предполагает коррекционную деятельность учителя-логопеда с ребенком в условиях детского сада и закреплением выработанных навыков в семье.

**Условия эффективности коррекционного воздействия**

Система лечебно – педагогической комплексной работы строится с учетом следующих принципов:

* Учет особенностей познавательной деятельности;
* Учет индивидуально – личностных особенностей;
* Учет уровня речевого развития.

Коррекционная деятельность с ребенком с РАС проводится в индивидуальной форме. Продолжительность занятия устанавливается в зависимости от эмоционального состояния ребенка и его готовности к сотрудничеству, но не более 20-25 минут. В каждое занятие включается широкий диапазон упражнений и игр. Упражнение должно закончиться прежде, чем оно надоест ребенку. Своевременное переключение на другую деятельность осуществляется при помощи голосовых реакций, интонационных конструкций. Посторонние раздражители на занятии должны быть сведены к минимуму. Важную роль в работе с этой группой детей - использование поощрения после выполненного задания.

Система занятий состоит из 5 этапов работы:

* + 1. Установление контакта с ребенком

- формирование учебного стереотипа

- Формирование первичных учебных навыков

- Работа над опорными коммуникативными навыками

* + 1. Блок Развитие общих речевых навыков

- Формирование произвольного речевого дыхания

- Развитие слухового восприятия

* + 1. Блок Начальный этап обучения пониманию речи

- Понимание бытовых инструкций

- Понимание названий действий

* + 1. Блок Начальный этап обучения экспрессивной речи

- Развитие артикуляционного праксиса

- Обучение использованию слов «да», «нет»

- Обучение словам, выражающим просьбу

- Называние действий

* 1. Блок Дальнейшее развитие речи

- Функциональное значение предметов

- Ответы на вопросы о себе

- Увеличение числа спонтанных высказываний

1. **Блок. «Установление контакта с ребенком»**

Коррекционную работа по установлению контакта с ребенком начинаю с формирования у него учебного стереотипа. Подготовленные к работе материалы кладу слева от ребенка, а выполненное задание – вместе с ребенком убираю вправо. Постепенно убирать дидактический материал и перекладывать его на правую сторону стола ребенок выполняет самостоятельно или с незначительной помощью. На первых порах ребенку предлагается только наблюдать за тем, как взрослый выполняет задание. От него лишь требуется по окончании каждого элемента работы разложить дидактический материал по коробкам или пакетам. После того, как ребенок выполнил это действие, следует поощрить его лакомством. Так ребенок удерживается в рамках структурированной деятельности и отходит от стола с положительным чувством завершенности работы.

В случае, когда у ребенка имеется выраженная отрицательная реакция на занятия за столом, сначала раскладываю приготовленный для занятия материал (игрушки, картинки и т.п.) там, где он чувствует себя комфортнее, например на ковре. Затем картинку или игрушку, на которую ребенок обратил внимание, перекладываю на стол. Постепенно, ребенок невзначай начинает подходить к столу и брать в руки уже знакомые предметы. Страх исчезает и начинаю проводить занятия за столом.

Работу над опорными коммуникативными навыками начинаю с фиксации взора «глаза в глаза».Как замена взгляда «глаза в глаза», сначала вырабатываю фиксацию взора на картинке, которую держу на уровне своих губ. Если ребенок не реагирует на обращение, мягко поворачиваю его за подбородок и дожидаюсь, когда его взор скользнет по предъявляемому материалу. Постепенно время фиксации взора у ребенка на картинке возрастает, и я заменяю картинку взглядом в глаза.

На этом этапе учу понимать и выполнять речевые инструкции: «Возьми», «Положи». Четкость их выполнения важна для дальнейшего обучения.

Для того, чтобы ребенок мог пользоваться доступными ему речевыми ресурсами для общения, необходимо научить его **выражать свои желания при помощи звуков и слов.** Предварительный этап обучения этому сложному навыку используется ***указательный жест***для выражения своего желания. Перед ребенком помещаю два предмета, один из которых для него значительно более привлекателен, чем другой (например, юла и кубик). Затем спрашиваю: «Что тебе дать?», или дают инструкцию: «Покажи, что надо». Как только он потянется к одному из предметов, оказывают помощь: руку ребенка складывают в указательный жест, показываю на тот предмет, который он выбрал, и даю ему этот объект.

1. **Блок. «Развитие общих речевых навыков»**

Так как состояние речи ребенка тесно связано с его психомоторными функциями, поэтому развивать речь дошкольника начинаю одновременно с развитием речевого дыхания, артикуляционной моторики и слухового восприятия.

**Чаще всего** постановку произвольного речевого выдоха начинаю с помощью свечи.Проще всего научить ребенка делать направленный выдох при задувании пламени свечи, несколько раз показав ему, что происходит, когда мы дуем на свечу. После вздоха зажимаю ребенку нос и рот и, дождавшись увеличения давления воздуха во рту, позволяю сделать выдох, подставив пламя под струю воздуха. После ряда повторений упражнение начинает получаться без дополнительной помощи.

В дальнейшем предлагаю дуть на цветные перышки, листочки, снежинки, мыльные пузыри…

Развитие слухового восприятия осуществляется в двух направлениях: с одной стороны, развивается восприятие обычных звуков, с другой – восприятие речевых звуков, т.е. формируется фонематический слух. Оба направления имеют для человека жизненно важное значение.

Неречевые звуки играют большую роль в ориентировке человека в окружающем мире. Различение неречевых звуков помогает воспринимать их как сигналы, свидетельствующие о приближении или удалении отдельных предметов или живых существ. Правильное определение направления, откуда идет звук, помогает ориентироваться в дальнейшем пространстве, определять свое местонахождение, направление движения. Развитие восприятия неречевых звуков идет от элементарной реакции на наличие или отсутствие звука (фиксация) к их различению и восприятию, а затем использованию в качестве сигнала к действию, осмыслению. В таком порядке Я и расположены предлагаемые игры: «Тук-тук-тук», «Что гудит?», «Кто там?», «На чем играл зайка?», «Веселый Петрушка», «Шагаем и танцуем», «Кто играл?», «Звени, колокольчик», «Шумящие коробочки».

Развитие речевого слуха у детей с РАС происходит с большим опозданием и отклонениями. Они недостаточно дифференцируют звуки родного языка, что сказывается и на понимании речи окружающих, и на развитии собственной речи. При развитии слуха работа также проходит от различения и узнавания к восприятию и представлению, от слухозрительного восприятия к слуховому восприятию.

Слухозрительное восприятие слова – это такое восприятие, при котором ребенок не только слышит голос, но видит губы говорящего. Восприятие со зрительной опорой намного легче. Слухозрительное восприятие речи легче, чем восприятие на слух. Поэтому каждый раз, когда ребенок затрудняется при восприятии слов на слух, я перехожу к слухозрительному восприятию. Игры: «Кто за дверью?», «Кто как кричит?», Какая у меня картинка?», «Лото (определи слово)», «Кто тебя позвал?».

Фонематическое восприятие (восприятие фонем) – четкое различение на слух всех звуковых единиц родного языка. Развитие фонематического слуха необходимо в силу того, что ребенок не стремится к коммуникации, а воспринимает эти звуки, как звуки окружающего мира.

Поэтому, необходимо загрузить в мозг звуки (звуковую плату). Но загружать надо дифференцированно, чтобы мозг научился опознавать звуки речи отдельно от звуков окружающего мира и музыки.

Для этого я провожу **«Слуховую минутку»**. Через большие наушники ребенок под моим контролем слушает аудиозаписи сказок в прозе без музыкального сопровождения. В это время необходимо нейтрализовать зрительный анализатор. Поэтому я предлагаю ребенку двигаться программировано (ходить по лестнице, по дорожке…).

1. **Блок. «Начальный этап обучения пониманию речи»**

***Программа обучения выполнения бытовых инструкций начинаю с инструкции «Дай» с обиходными предметами***

Выбираю один предмет. Этот предмет должен соответствовать двум характеристикам:

- часто встречаться в быту;

- форма и размер предмета должны быть такими, чтобы ребенок мог взять его рукой.

Ребенок и взрослый сидят рядом за столом. На столе не должно находиться ничего. Я кладу на стол предмет и привлекает внимание ребенка (при помощи обращения по имени или инструкции: «Посмотри на меня»). Затем даю инструкцию, например, «Дай чашку». Если ребенок выполняет инструкцию (т. е. берет чашку со стола и протягивает ее мне), немедленно следует поощрение. Если ребенок не выполняет инструкцию, за ней немедленно следует физическая помощь: взрослый своей рукой берет руку ребенка так, чтобы его рукой взять чашку и вложить ее во вторую свою свободную руку. Затем ребенка поощряют, комментируя: «Умница, ты дал чашку!». Каждый следующий раз степень помощи уменьшается — все более легкими движениями направляю руку ребенка. Поощрение предоставляется, когда ребенок выполняет инструкцию не хуже, чем в предыдущей попытке. В результате обучения инструкция должна выполняться без помощи со стороны взрослого.

Потом ребенка учат отличать этот предмет от других, не похожих на него, придерживаясь следующей последовательности действий:

• помещаю на стол два предмета;

• даю ту же самую инструкцию, что и в начале(например, «Дай чашку»), и оказываю помощь так, чтобы ребенок взял правильный предмет. Ответ подкрепляю. Помощь уменьшается, добиваясь самостоятельности от ребенка. Затем предметы меняю местами, и повторяю ту же инструкцию, что и в первый раз;

• если ребенок безошибочно дает по инструкции данный предмет из 5—6 альтернативных, можно переходить к изучению второго слова.

Этапность работы с каждым новым предметом аналогичная.

После того, как ребенок научился выделять второй предмет в отсутствие первого, переходим к обучению различать эти предметы вместе в ответ на инструкцию. Затем постепенно ввожу новые слова и увеличиваю число предметов, из которых ребенок должен выбирать.

* ***Инструкция «Покажи»***обучаю таким же образом, как и инструкции «Дай»:

с одним предметом (картинкой);

(первый предмет) из двух—шести других предметов (картинок);

со вторым предметом (картинкой);

(второй предмет) из двух—шести других предметов (картинок);

по выбору между первым и вторым (инструкции даются в случайном порядке, расположение объектов меняется)

**Следующий этап обучения** — формирование навыков, касающихся ***понимания названий действий.***

* ***На простые движения***Важнее всего научить ребенка вниманию к словам взрослого, дать ему опыт «послушания» — когда взрослый говорит, а ребенок делает.

Обучение проходит следующим образом:

1. Взрослый дает ребенку простую одношаговую инструкцию, обращаясь к нему по имени: «Миша, сядь (подними, возьми и т.п.)». Инструкция дается громко и четко.

2. Если ребенок не выполняет инструкцию в течение 3—5 секунд, взрослый помогает ему: крепко (но не больно) берет ребенка за плечи, усаживает на стул, или его рукой поднимает предмет. При этом словесно обозначает результат («молодец, ты сел», «умница, ты взяла мяч» и т.д.). В первый раз одновременно с такой похвалой ребенок может получить и более ощутимую награду (например, кусочек печенья), даже если он выполнил инструкцию с полной помощью взрослого.

3. При повторении инструкции в следующий раз взрослый ждет 1—2 секунды и, если ребенок не реагирует, опять выполняет необходимое действие вместе с ним, обозначая словесно результат, но уже не подкрепляя.

4. Постепенно помощь ослабляется, предъявляется не сразу, ребенку дается возможность выполнить инструкцию самостоятельно и малейшее приближение к цели подкрепляется.

5. При обучении выполнению простых инструкций необходимо (особенно на начальном этапе) четко организовать учебную ситуацию. Произнося инструкцию, взрослый должен находиться рядом с ребенком, развернув его лицом к себе; стул, на который его просят сесть, нужно поставить у него за спиной; предмет, который просят взять, должен лежать перед ребенком. Таким образом, ситуация должна быть максимально понятной для ребенка, и когда он станет выполнять наиболее простые просьбы, усложняю условия его обучения (увеличивать дистанцию между собой и ребенком в момент просьбы, отодвигаю стул подальше от него, располагаю предметы в отдалении и т.д.).

Варианты инструкций: «Встань», «Иди сюда», «Подними», «Положи», «Похлопай», «Попрыгай» и т.п.

* ***С предметами***На столе перед ребенком лежит предмет, с которым он в быту умеет совершать какие-либо действия (например, рисует фломастером, пьет из чашки, ест конфеты и т.п.). Затем дается инструкция (например, «Пей», если на столе стоит чашка с соком). Важно, чтобы ребенок не начал совершать действие раньше, чем дана инструкция, поскольку цель — чтобы он научился реагировать на инструкции. Когда несколько инструкций отработаны изолированно, можно учить ребенка выполнять их при наличии нескольких предметов. Например, на столе стоит магнитофон, пазлы и чашка; дается инструкция «Включи».

В дальнейшем осуществляется перенос навыка в менее структурированные условия во время нахождения в группе и домашнего быта. Например, в ванной после инструкции «Причешись» ребенок должен самостоятельно взять расческу с полки, и только потом — причесаться. Инструкции постепенно (но очень осторожно) могут видоизменяться — например, вместо «Включи» — «Включи магнитофон» или «Давай включим музыку». Следует обращать внимание на то, действительно ли ребенок совершает действие, ориентируясь на речевое высказывание взрослого, или, например, у него привычка слушать музыку всегда после обеда, или жест мамы «запустили» данную поведенческую реакцию.

* ***Обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам)*** Подбираю картинки (лучше фотографии) на которых изображены люди (на начальных этапах обучения не стоит использовать изображения животных), совершающие простые действия. В начале использую те действия, которые ребенок уже умеет выполнять по инструкции (например, «пьет», «сидит», «рисует», «ест» и т.п.). Можно подобрать и изображения тех действий, которые часто встречаются в быту («спит», «моет» и т.п.). На каждое действие подбираю несколько картинок (фотографий) для того, чтобы избежать ассоциации слова с конкретным изображением. Каждый изображенный на фотографиях (картинках), должен выполнять несколько действий. Например, если использую фотографии мамы ребенка, то на них она и пьет, и спит, и рисует, и т.д. В таком случае при выборе между несколькими действиями ребенок будет ориентироваться именно на действие, а не на субъект этого действия. Обучение происходит в следующей последовательности:

на столе — одна фотография (картинка). Дается инструкция: «Покажи, где дядя **спит**» (ударение делается на последнем слове).

затем показывают вторую картинку и прошу «Покажи, где дядя **пьет**». На столе выкладываю две картинки; ребенка обучаю показывать их по выбору.

1. **Блок. «Начальный этап обучения экспрессивной речи»**

Формирование навыков экспрессивной речи в терапии я начинаю с обучения навыку ***подражания звукам и артикуляционным движениям.***

***Развитие артикуляторного праксиса***

В тех случаях, когда ребенок совершенно не способен повторить за взрослым даже те звуки, которые имеются в его непроизвольных вокализациях, приходится прибегать к механическому формированию артикуляционных укладов.

Опираясь на спонтанные артикуляции ребенка, нужно начинать работу по формированию произвольного произнесения звуков речи. Легче всего выстроить моторный рисунок звука «а». Зажав нос ребенка и слегка нажав ладонью на область его диафрагмы, взрослый протяжно произносит «а-а-а», эмоционально поддерживая ребенка и стимулируя его к повторению звука. Если следует беззвучный плавный выдох, можно после вздоха одновременно зажать нос и рот ребенка (конечно, на короткое время), тогда возрастет внутри ротовое давление воздуха и, когда взрослый отпустит губы малыша, произойдет достаточно громкий выдох, который интерпретируется как нужный звук и поощряется. Следующие попытки будут все более приближены к образцу, и степень физической помощи взрослого сократится. Занимающийся с ребенком взрослый должен четко осознавать движение органов артикуляции и утрированно произносить вызываемый звук. Из отработанных звуков в дальнейшем формирую первые слова. Для этого подбираю простые, доступных ребенку по звуковому составу слов (например, «мама», «папа», «дом» и т.п.); провожу обучение пониманию этих слов и отрабатывают их произнесение на уровне звукоподражания.

Обучение нужно проводить следующим образом: взрослый задает вопрос: «Что это?», затем показывает предмет (например, игрушечный домик) и быстро, не дожидаясь, пока ребенок начнет повторять вопрос, говорит: «Дом». В некоторых случаях можно дать инструкцию: «Повтори» или «Скажи».

 ***Обучение словам, выражающим просьбу*** Как только произносительные возможности ребенка позволяют ему сказать «Дай», «Помоги», «Открой» и т.п., надо приступать к обучению. Даже если устная речь ребенка сводится к отдельным вокализациям, его необходимо учить ***выражать согласие или несогласие***с чем-либо.

Обучение проходит следующим образом

Ребенку показываю предмет, который является для него желаемым (например, конфету, машинку, магнитофон, любимую книгу и т.п.). Задаю вопрос: «Ты хочешь?» и тут же подсказывает ответ (например, кивок головой и слово **«Да»**).

Если ребенок «отвечает» правильно, ему дают то, что он хочет. Обучение продолжаю до тех пор, пока ребенок сам не будет выражать согласие.

Затем учу выражению несогласия. Показываю что-то, что не нравится ребенку (например, еду, которую он не хочет; или игрушку, которой он не любит играть). И задают вопрос: «Ты хочешь?»; подсказывают ответ (например, покачать головой и говорю: **«Нет»**, «Не хочу»),

***Называнию действий***обучаю для того, чтобы в будущем ребенок смог использовать усвоенные на этапе понимания глаголы в спонтанной речи. Некоторая искусственность ситуации при обучении ребенка отвечать на вопрос: «Что ты делаешь?», постепенно сглаживается, когда перехожу к формированию более сложных речевых навыков. Прежде, чем обучать ребенка называть то или иное действие, ребёнок должен его понимать.

В качестве пособий использую: видеозаписи различных действий, фотографии.

Называнию собственных действий обучают так:

Ребенку даю инструкцию совершить то или иное действие: например, «Рисуй» (или провоцирую совершение этого действия другим образом). Если ребенок выполняет действие, его спрашиваю: «Что ты делаешь?» и следует подсказка: «Я рисую» (или «Рисую»), затем подсказка убирается. Чтобы ребенок не повторял вопрос, действуют так же, как и при обучении называть предметы.

Спектр называемых ребенком действий постепенно увеличиваю. Когда ребенок начинает называть собственные действия, его речь теснее связывается с реальностью. В результате обучения у детей навык называния действия и предметов (в ответ на вопросы взрослых) постепенно перерастает в попытки самостоятельных комментирующих высказываний.

**5 Блок. «Дальнейшее развитие речи»**

***Функциональное значение предметов.*** Если ребенок не говорит, тогда его обучают только пониманию функционального значения предметов.

Так ребенок должен уметь находить предмет по описанию его функции из нескольких других (например, когда говорю: «Принеси то, чем ты чистишь зубы», он должен найти зубную щетку; или, когда спрашиваю: «Из чего ты пьешь чай?», ребенок должен принести чашку).

Ребенку показывают предмет и спрашиваю: «Для чего это нужно?», он должен соотнести этот предмет с картинкой, изображающей действие, или символически изобразить это действие (например, постучать молотком).

Так при обучении отвечать на вопросы: *«Для чего это нужно?», «Зачем это нужно?», «Что этим делают?»*, если понимание речи ограничено, ввожу сначала только один тип вопросов, затем другой. На вопрос: «Зачем нужна тарелка?» учу отвечать: «Чтобы из нее есть».

Отвечать на вопросы: *«Чем ...?»* является более сложным навыком по изучению функционального значения предмета, так как на этом этапе отсутствует наглядная информация и ребенок должен сам вспомнить, при помощи каких предметов совершаются те или иные действия. Вопросы ставятся в такой форме, чтобы ребенок мог лучше их понять. По смыслу они должны быть достаточно конкретными (вначале), и в форме второго лица, например: «Чем ты моешь руки?», «Чем ты ешь суп?». При обучении можно использовать демонстрацию назначения предметов, а также словесную подсказку.

Для переноса навыка в повседневную жизнь неговорящего ребенка специально создают ситуации, где он мог бы проявить свое понимание. Например, мама говорит: «Давай готовить обед. Принеси то, в чем мы варим суп»; или: «Давай поливать цветы. Чем ты поливаешь цветы? ».

***Ответы на вопросы о себе.*** Ответы на вопросы о себе: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?», «Где ты живешь?» и т.п., ребенку просто заучиваю с ребенком. Механически заученные ответы со временем, по мере накопления новых навыков, начинают обретать для ребенка смысл. В то же время, следует знать меру и «зубрить» лишь необходимое.

***Работа над увеличением числа спонтанных высказываний***

В связи с тем, что эта методичка посвящена начальному этапу обучения речевым навыкам, может показаться, что все обучение сводится к выполнению инструкций и ответам на вопросы. Это не так, хотя определенная опасность существует. Чтобы этого не случилось и сформированные на занятиях навыки не оказались для ребенка ненужным балластом, в ходе обучения как можно быстрее следует начать работу над спонтанной речью, развивать активность ребенка в речевом общении. Как это делать? Вначале можно использовать ситуации так называемого «естественного» обучения (используется в тех ситуациях, когда ребенок сам вступает в контакт; взрослый учит использовать речь для выражения того желания, которое ребенок проявил). Когда инициатива в общении исходит от самого ребенка, он больше заинтересован в том, чтобы говорить — следовательно, выученные в таких ситуациях высказывания (например, просьбы) чаще используются ребенком, поскольку он видит их действие на окружающих. Подобным же образом учу ребенка использовать более распространенные фразы (например, вместо: «Дай сок» — «Пожалуйста, налей мне яблочный сок»), обращаться к другому человеку («Мама, включи телевизор»). Любая инициатива со стороны ребенка в том, чтобы что-либо сказать, обязательно поощряется (и эмоционально, и так, как этого ждет ребенок); с другой стороны, каждое высказывание должно использоваться как момент для обучения. Родители должны продумывать те моменты в течение дня, которые можно использовать для развития речи. А директивная манера общения с ребенком (в виде инструкций и простых вопросов) должна постепенно сходить на нет.

**Вывод**:Составленная мною методика логопедической работы по коррекции речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра, основанная на реализации комплекса условий психо-речевого развития ребенка с расстройствами аутистического спектра, установленных по результатам диагностического исследования, способствует целенаправленному развитию психо-речевого развития ребенка с РАС дошкольного возраста.

Коррекционная работа осуществляется поэтапно, с личностно-ориентированной направленностью, исходя из степени выраженности аутистического дизонтогенеза ребенка с учетом уровня речевого развития, запаса знаний и поведенческих навыков. На первых этапах отработанные важнейшие реакции оживления, слежения и зрительно-моторный комплекс запускают процесс обучаемости и восприятия окружающей действительности аутичным ребенком. В последующем, в процессе манипуляций с предметами развивается тактильное, кинестетическое, мышечное восприятие, вырабатывают связи между определенными частями тела и их словесными обозначениями, видами движений, а также их словесными определениями и активизируется коммуникативная функция речи.

**Список литературы:**

* + 1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействии. Москва. Владос, 2005г.
		2. Жукова О. С, Королева И. В. Методика коррекционной работы с детьми, имеющими комбинированные слухоречевые расстройства// Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. H. H. Трауготт – СПб., 2001.
		3. Корвякова Н. Ф. Применение пиктограмм в работе с детьми с особыми потребностями // Проблемы патологии развития и распада речевой функции. – СПб., 1999.
		4. Краузе Е.Н. Логопедия. Санкт – Петербург. Кона принт, 2006г.
		5. Лалаева Р. И., СеребряковаН. *В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.,2001.
		6. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Москва. Владос., 207г.
		7. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Издательство «Теревинф», 2007.