

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ
ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ ПО ДИСЦИПЛИНЕ**

Логопедическая работа при аутистических расстройствах
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Профиль Логопедия

Ставрополь, 2026

ВВЕДЕНИЕ.....	3
---------------	---

ПЛАНЫ	ПРАКТИЧЕСКИХ
ЗАНЯТИЙ.....	5

Тема 1. Клинико-педагогическая характеристика РАС.....	5
Тема 2. Особенности речевого и коммуникативного развития детей с РАС ...	8
Тема 3. Логопедическое обследование детей с аутистическими расстройствами	14
Тема 4. Формирование импрессивной стороны речи у детей с аутизмом	18
Тема 5. Формирование и развитие невербальной и вербальной имитации у детей с аутизмом	25
Тема 6. Формирование базовых коммуникативных навыков	28
Тема 7. Формирование речевых обобщений.	36
Тема 8. Использование альтернативных систем коммуникации в логопедической работе с невербальными детьми с аутизмом.	41
Тема 9. Формирование речевых обобщений.	44

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемый в рамках направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» курс, посвященный детальному изучению психолингвистических основ логопедии, призван сформировать компетенции, направленные на понимание взаимосвязи речевых и психических процессов.

Цель курса «Логопедическая работа при аутистических расстройствах» – формирование набора профессиональных компетенций (ПК-8) будущего бакалавра по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование и формирование у студентов целостного представления о природе речевой деятельности на основе изучения механизмов порождения и восприятия речи, а также рассмотрение особенностей работы этих механизмов в связи с функциями речевой деятельности в обществе и с развитием личности.

Задачи дисциплины:

- сформировать знания об особенностях речевого развития при РАС, об отличительных признаках речевого развития детей с РАС от речевого развития детей с нарушениями интеллекта, с первичными тяжелыми нарушениями речи;

- научить осуществлять обоснованный выбор средств и приемов логопедической работы с детьми с РАС;

- сформировать способность осуществлять консультирование детей с РАС, членов их семей, педагогов по вопросам развития и коррекции речи, коммуникативных умений.

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины

Тип задач профессиональной деятельности: «Коррекционный»		
Осуществление деятельности по преодолению и компенсации психофизических расстройств у лиц с ОВЗ на разных возрастных этапах в учреждениях здравоохранения, социального обслуживания, на дому.	Готов к организации и реализации коррекционной, абилитационной, реабилитационной работы с лицами с ОВЗ в вариативных условиях (ПК-8)	ИД-1_{ПК-8} – демонстрирует знания клинических и этиопатогенетических основ психофизических расстройств у лиц с ОВЗ; – использует принципы разработки индивидуальных программ коррекции, абилитации и реабилитации ИД-2_{ПК-8} – проводит диагностику психофизических расстройств у лиц разного возраста; разрабатывает индивидуальные программы коррекции, абилитации и реабилитации с учетом специфики

		психофизических расстройств и стартовых возможностей лиц с ОВЗ. ИД-3_{ПК-8} – применяет методы и технологии коррекции психофизических расстройств у лиц разного возраста; – демонстрирует навыки абилитации, реабилитации лиц с ОВЗ в учреждениях здравоохранения, социального обслуживания, на дому.
--	--	--

Продолжительность курса «Логопедическая работа при аутистических расстройствах» один семестр, форма контроля – экзамен. Предусмотрены различные формы текущего контроля, а также самостоятельная работа бакалавров.

Программа, разработанная в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Практическое занятие 1.

Тема. Клинико-педагогическая характеристика РАС

Цель: сформировать представление об особенностях психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о этиологии, патогенезе и клинико-психологических особенностях развития при расстройствах аутистического спектра, умение использовать знания об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РДА для осуществления коррекционной работы с ними.

Формируемые компетенции или их части: готов к организации и реализации коррекционной, абилитационной, реабилитационной работы с лицами с ОВЗ в вариативных условиях (ПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о специфике психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Теоретическая часть

Детский аутизм – это pervasive (всепроницающее) расстройство, проявляющихся в нарушении развития практически всех сторон психики: когнитивной и аффективной сферы: внимания, памяти, речи, мышления; сенсорики и моторики и т. д.

Частота встречаемости 6 –10 человек на 10 тысяч населения. Соотношение мальчиков и девочек 4-5: 1. У детей с РДА коэффициент интеллекта более чем в двух третях случаев ниже 70.

Большинство исследователей считают, что в основе РДА недостаточность ЦНС. Первое описание РДА дал Каннер в 1943 г., он выделил следующие признаки:

1) предельное одиночество ребенка, формирующее нарушение его социального развития вне связи с развитием интеллекта.

2) стремление к постоянству, проявляемое в стереотипе занятий, сверхпристрастность к различным объектам, с сопротивлением к изменениям окружающей среды

3) раннее специфическое нарушение речи вне связи с интеллектом

4) раннее проявление (до 2-х лет) патологии психического развития, характеризующееся не регрессом, а специфическими особенностями.

При РДА возможно вовлечение в патогенный круг эндокринной системы (неполноценность адаптивной системы связана с дефектом гипоталамуса, гипофиза, коры надпочечников, гормональные изменения и некоторые исследования (Мнухина) считают, что происходит поражение стволовых отделов мозга, ретикулярной формации, лобно – лимбической системы, мозжечка)

ПАТОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ:

1) нарушение бодрствования, патология сознания и активности

2) базально – энергетическая недостаточность

3) патология восприятия, его дезорганизация в сторону гипо- или гиперактивности, его сверхсензитивности к раздражителям различных модальностей, сверхчувствительность восприятия человека, его лица, голоса, взгляда

4) интеллектуальные нарушения: общая задержка умственного развития, затруднения переключения, трудности формирования опыта, непонимание переносного смысла, нарушение кодирования информации, получаемой от органов зрения и слуха

5) специфическая патология речи при которой нарушается использование речи как средства общения

6) нарушение аффективной сферы

Классификация РДА опирается на этиологический и патогенетический критерий, Аспергер в 1968 г. выделил следующие формы:

1 аутизм при синдроме Каннера

2 при шизофрении

3 при эпилепсии

4 при нарушении слуха

5 аутистические психопатии

Лебединская выделила шизофреническую и органическую формы.

Традиционно выделяют синдром Каннера (более тяжелый) и синдром Аспенгера (более легкий)

В последнее время получила широкое распространение классификация О.С.Никольской (1987 г), в ее основе лежит социальный критерий степени взаимодействия с внешней средой.

1) полная отрешенность от внешней среды

2) отвержение внешней среды

3) замещение внешней среды

4) сверхтормозимость ребенком окружающей его среды

СТРУКТУРА ДЕФЕКТА ПРИ РДА

Широко разработана в трудах Никольской и Лебединской. На ранней стадии характерное сочетание двух патологических факторов: 1 специфическая недостаточность общего и психического тонуса; 2 сенсорная и эмоциональная гиперестезия

Очень низкая психическая активность с тяжелой присыщаемостью, ребенок затрудняется охватить целостность окружающего мира, трудности сосредоточения активного внимания, грубые нарушения произвольности и целенаправленности психической деятельности с самых первых дней, что препятствует формированию высших психических функций. Отмечается особая направленность зрения, дети смотрят сквозь объект. Если же предмет представляет интерес, то происходит застревание на нем на долгое время. Иногда наблюдаются болезненные гиперестезии полное невосприятие света, ярких цветов, отдельных предметов, иллюзорные расстройства.

Слуховое восприятие: долгое время отсутствует реакция на звуки, следовательно трудности постановки дифференцированного диагноза, вследствие сходства с глухотой. Позже, появляющаяся реакция

дифференцируется, следовательно некоторые звуки вызывают страх, некоторые воспринимаются сверхчувствительно, некоторые не реагируют на громкие звуки, гиперестезия сочетается с аутостимуляторным стремлением к самораздражению этой функции.

Изменяется тактильное и вкусовое восприятие, от полной невосприимчивости, до извращенных проявлений. На втором году жизни характерным для РДА является атоместический способ обследования окружения с помощью обнюхивания, облизывания, ощупывания. Если в норме в этом возрасте приобладает дистантный анализатор, то при РДА он игнорируется долгое время.

Неравномерность интеллектуальной деятельности при построении диалогического взаимодействия вместе с правильными ответами наблюдаются неадекватные реакции, богатый словарный запас, но невозможно построение связного текста, нарушение игровой деятельности, застывающей на стадии манипулирования. Недоразвитие высших психических функций – одна из причин плохой ориентации в окружающем. Нарушение эмоциональной сферы проявляется в общей тревожности, готовности к диффузным страхам, за которыми скрывается боязнь чего – то неопределенного, к вторичным нарушениям относится возникающая гиперкомпенсация, сужение форм взаимодействия с окружающей средой компенсируется жесткой стереотипизацией.

К аутостимуляции относятся речевые, двигательные, поведенческие стереотипы, тонизирующие ребенка вне контактов со средой и замещающие потребность в общении. Эти проявления очень сложны при проявлении катотонического синдрома при шизофрении .

Третичный дефект – невротизация личности, обусловленная чувством собственной неполноценности.

Вопросы для обсуждения

1. Этиология, патогенез и динамика РАС.
2. Аутизм в основных классификациях: МКБ-9, МКБ-10, DSM-IV.
3. Классификация РАС по МКБ-10.
4. Клинико-психологическая структура РАС.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации Электронный ресурс : учебно-методическое пособие / М.В. Лобачева / А.В. Корочкин / В.Е. Житловский / О.А. Лайшева. - Москва : Издательство «Спорт», 2017. - 108 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-906839-99-2, экземпляров неограниченно
2. Алпатова, Н.С. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики Электронный ресурс : учебное пособие / Е.С. Федосеева / С.А. Карпова / Н.С. Алпатова. - Саратов : Вузовское образование, 2018. - 309 с. - Книга находится

в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-4487-0116-0, экземпляров неограничено

Перечень дополнительной литературы:

1. Красношлыкова, Т. С.; Интеграция средств визуальной поддержки при формировании коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста : выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Т.С. Красношлыкова ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) ; Институт психологии и педагогики ; Педагогический факультет ; Кафедра дефектологии. - Томск, 2017. - 94 с. : табл., ил. - <http://biblioclub.ru/>. - Библиогр.: с. 71-79, экземпляров неограниченно

2. Максимова, Е.В. Уровни общения: причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна / Е.В. Максимова. - Москва : Диалог-МИФИ, 2015. - 288 с. : ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-86404-225-0 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447655> (15.02.2019).

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические рекомендации к самостоятельной работ студентов по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2016 г. - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 24 с., экземпляров неограниченно

2. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. - Ставрополь: СКФУ, 2016. - 26с.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

<http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>

<http://www.autism.ru>

<http://autism-info.ru>

<http://www.aspergers.ru>

Практическое занятие 2.

Тема. Особенности речевого и коммуникативного развития детей с РАС

Цель: сформировать представление об особенностях психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания об особенностях речевого и коммуникативного развития при расстройствах аутистического спектра, умение использовать знания об

особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РДА для осуществления коррекционной работы с ними.

Формируемые компетенции или их части: готов к организации и реализации коррекционной, абилитационной, реабилитационной работы с лицами с ОВЗ в вариативных условиях (ПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о специфике психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Теоретическая часть

Нарушения речи занимают большое место среди характерных признаков раннего детского аутизма и отражают основную специфику аутизма, а именно несформированность коммуникативного поведения. Подавляющее большинство исследователей отмечает нарушение коммуникативной функции речи у детей с аутизмом. Кроме того, исследователи подчеркивают связь речевых нарушений с дефицитом психической активности и диссоциацией между акустической и смысловой сторонами речи.

Проявления речевых расстройств у детей с аутизмом чрезвычайно многообразны и отличаются различной степенью выраженности, а также нарушения звукопроизношения, замедленный темп речи.

В целом у детей всех клинических групп наблюдаются недоразвитие коммуникативной стороны речи, эхолалии, неологизмы, склонность к автономной речи, отсутствие или позднее появление в речи личных местоимений.

У ребенка с аутизмом нарушено формирование всех форм довербального и вербального общения. Прежде всего, у него не формируется зрительный контакт, ребенок не смотрит в глаза взрослого, не протягивает ручки, чтобы его взяли. Во многих литературных источниках отсутствие взгляда в глаза называется самым характерным признаком аутизма. Однако далеко не все дети, страдающие аутизмом, особенно в процессе установления с ними доверительных отношений, продолжают активно избегать зрительного контакта, другое дело, что большая часть аутичных детей не умеют использовать его для успешного социального сотрудничества. По мнению В. В. Лебединского, в случае детей, страдающих аутизмом, целесообразнее говорить не о недоразвитии, а об искажении речевого развития. В то время как большинство предпосылок речи сохранено, она формируется в условиях аффективной дезадаптации ребенка и неполноценной коммуникации. Это изменяет содержательные и структурные характеристики речи и способствует формированию ее особенностей.

Речевые нарушения наиболее отчетливо видны после 3-х лет. Для детей с расстройствами аутистического спектра типичны отсроченные или непосредственные эхолалии, тенденция повторять готовые фразы без самостоятельного конструирования предложений, трудности начала и поддержания диалога, замены местоимений. В речи детей нередки перестановки звуков, неправильное употребление предложных конструкций. Особенности интонационной стороны речи также отличают этих детей.

Часто они затрудняются в контроле громкости голоса, их речь воспринимается окружающими как «деревянная», «скучная», «механическая». Нарушены тон и ритм речи. Нарушения речи при аутизме можно разделить на пять групп по генезу и патогенетическому уровню:

- нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания Я в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- речевые нарушения кататонической природы (вербигерации, эхолалии, эгоцентрическая, затухающая, внутренняя речь, мутизм, скандированное, растянутое или ускоренное звукопроизношение, паралингвистические нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);
- речевые феномены вследствие психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня
- расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций, контаминации и др.).

Формальные особенности речи детей с РАС. Наличие эхолалий — одна из самых распространенных особенностей речи при аутизме. Обычно эхолалии описываются как неконтролируемое автоматическое повторение слов, услышанных в чужой речи. Эти повторения могут возникать сразу за услышанным (непосредственные эхолалии) или заметно позже (отсроченные эхолалии). Некоторые авторы считают, что эхолалии, как повторения без смысла и видимой цели, являются показателем тяжести расстройства и затрудняют адаптацию. В соответствии с этой парадигмой разрабатываются пути коррекции эхолалий. В то же время другие исследователи считают эхолалии примитивными попытками сохранить социальный контакт в ситуации, когда ребенок сталкивается с недоступными для него речевыми стимулами, и считают это хорошим прогностическим признаком. В соответствии с этой парадигмой эхолалии могут быть разделены на коммуникативные и некоммуникативные. В то время как некоммуникативные эхолалии не целенаправлены и в большей степени служат ребенку для регуляции своего состояния, получения удовольствия или просто «проверки» слов, коммуникативные эхолалии могут использоваться для сообщения информации, просьбы о помощи, протеста или указания. При этом дети с расстройствами аутистического спектра используют больше коммуникативных эхолалий, чем некоммуникативных. Общая стереотипность, свойственная детям с РАС, представлена в речи не только в виде эхолалий, но и в форме более сложных вербальных ритуалов. Вербальные ритуалы — это фиксированные последовательности высказываний, которые ребенок строит так, будто чувствует принуждение завершить их в определенном порядке. При этом ребенок может не только сам совершать вербальные ритуалы, но и принуждать к этому других. Хотя вербальные ритуалы у аутичных детей напоминают таковые при обсессивно-компульсивном расстройстве, следует различать эти проявления.

Неологизмы — это слова, которых нет в языках, известных ребенку, их ребенок конструирует сам. Различают пассивные неологизмы (бессмысленные звуко сочетания) и активные (имеющие определенный смысл). Типичное речевое развитие также включает неологизмы (их называют физиологическими), которые могут возникать у детей до пяти лет. Идиосинкразическая речь включает настоящие слова и фразы, используемые или скомбинированные человеком таким образом, который он не мог позаимствовать от других. При этом образованные словосочетания служат для передачи специфического смысла. Дети с аутизмом используют больше неологизмов и идиосинкразической речи, чем их нормативные сверстники или умственно отсталые дети с тем же уровнем развития речи. При этом частота использования идиосинкразической речи у аутичных детей возрастает с усложнением речи, в то время как у детей с умственной отсталостью частота подобных феноменов уменьшается по мере развития речевых навыков. Замену личных местоимений у детей с аутизмом отметил еще Лео Каннер. Действительно, личные местоимения — сложные абстрактные конструкции, которым нельзя научиться через прямую имитацию. Чтобы правильно употреблять личные местоимения, ребенок должен понимать, что в разговоре есть различные роли (говорящий; тот, кому говорят; просто слушатель, третьи лица, о которых говорят), и использование местоимений зависит от роли человека в диалоге. По-видимому, ошибки в использовании местоимений связаны с задержкой формирования сознания Я. Чувство себя и другого, преодоление детского эгоцентризма, способность к совместному вниманию также являются важными факторами в понимании использования личных местоимений, которые могут быть нарушены у детей с аутистическими расстройствами. Наиболее часто дети с РАС путают местоимения «я» и «ты». Говоря о себе, ребенок может употреблять местоимение «ты», а обращаясь к кому-то, говорить «я». Интересно, что в экспериментальных условиях аутичные дети могут делать меньше ошибок в использовании местоимений, чем в повседневной жизни.

Нарушение или необычное использование просодических компонентов речи (ударения, интонация, темп, ритм, громкость речи) часто ассоциируются с аутистическими расстройствами. Просодика играет большую роль в коммуникации, помогая уточнить смысл фразы (например, при ударении на конкретном слове в предложении), обозначить вопросительные и утвердительные высказывания, разделить смысловые части внутри высказывания, передать эмоциональный контекст фразы. Речь людей с аутизмом часто характеризуют как эмоционально бедную, монотонную, «механическую», маловариативную по темпу и громкости. Если интонационная окраска речи присутствует, то она может быть странной, вычурной или преувеличенной. Наибольшие трудности выявляются у людей с расстройствами аутистического спектра в понимании и использовании интонационных ударений, то есть выделения определенных слов или словосочетаний в предложении. Причем эти трудности выявляются

не только у детей, но и у подростков и даже взрослых людей с аутистическими нарушениями.

Модификации и применение языка в зависимости от социального контекста называют прагматическими аспектами речи. Использование интонационных ударений во многом связано с социальным использованием речи. Для того, чтобы выделить интонационно какую-либо часть фразы, необходимо понимать, что она нуждается в выделении, потому что слушатели могут интерпретировать фразу по-разному. Дети с аутизмом могут иметь трудности с таким пониманием, из-за чего во время разговора не уделяют внимания интонации. Обратный эффект непонимания того, какую именно часть фразы стоит выделить, заключается в выделении детьми с аутизмом нескольких частей фразы, из-за чего речь может носить скандированный характер. Интонационные акценты также могут расставляться произвольно из-за других нарушений экспрессивной речи. Исследования просодики у взрослых людей с РАС показывают, что люди с высоким речевым функционированием меньше интонационно выделяют новую информацию (по сравнению с той, что уже упоминалась в разговоре), хотя в целом их речь производит впечатление более мелодичной. При умеренном нарушении речи люди с РАС более склонны выделять новую информацию интонационно, в то же время их речь в целом более монотонна. Для людей с расстройствами аутистического спектра характерно нарушение социальной и эмоциональной взаимности. Также они хуже распознают эмоциональную составляющую речи, передаваемую с помощью просодических компонентов, и в меньшей степени сами способны передать в речи эмоцию. По-видимому, эти явления взаимосвязаны, и нарушения эмоциональной просодики речи являются проявлением социальных трудностей.

Помимо специфических особенностей речи, характерных для аутистических расстройств, дети с аутизмом могут иметь нарушения речи, характерные для задержанного развития речи вообще: меньший активный и пассивный словарь, синтаксические трудности. При этом прослежена связь между синтаксическими и лексическими трудностями. Также показано, что общий профиль этих трудностей (если они имеются) у детей с расстройствами аутистического спектра аналогичен профилю детей с нарушениями речи

Вопросы для обсуждения

1. Характерные радикалы речевых нарушений детей с РДА.
2. Особенности развития речи детей с РДА в раннем возрасте.
3. Особенности речевого развития детей с аутизмом в зависимости от степени тяжести аффективной патологии.
4. Варианты речевого развития детей с РДА.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации Электронный ресурс : учебно-методическое пособие / М.В. Лобачева / А.В. Корочкин / В.Е. Житловский / О.А. Лайшева. - Москва : Издательство «Спорт», 2017. - 108 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-906839-99-2, экземпляров неограниченно
2. Алпатова, Н.С. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики Электронный ресурс : учебное пособие / Е.С. Федосеева / С.А. Карпова / Н.С. Алпатова. - Саратов : Вузовское образование, 2018. - 309 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-4487-0116-0, экземпляров неограничено

Перечень дополнительной литературы:

1. Красношлыкова, Т. С.; Интеграция средств визуальной поддержки при формировании коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста : выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Т.С. Красношлыкова ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) ; Институт психологии и педагогики ; Педагогический факультет ; Кафедра дефектологии. - Томск, 2017. - 94 с. : табл., ил. - <http://biblioclub.ru/>. - Библиогр.: с. 71-79, экземпляров неограниченно
2. Максимова, Е.В. Уровни общения: причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна / Е.В. Максимова. - Москва : Диалог-МИФИ, 2015. - 288 с. : ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-86404-225-0 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447655> (15.02.2019).

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические рекомендации к самостоятельной работ студентов по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2016 г. - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 24 с., экземпляров неограниченно
2. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. - Ставрополь: СКФУ, 2016. - 26с.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»,

необходимых для освоения дисциплины

<http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>

<http://www.autism.ru>

Практическое занятие 3.

Тема. Логопедическое обследование детей с аутистическими расстройствами

Цель: сформировать представление об особенностях психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о этиологии, патогенезе и клинико-психологических особенностях развития при расстройствах аутистического спектра, умение использовать знания об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РДА для осуществления коррекционной работы с ними.

Формируемые компетенции или их части: готов к организации и реализации коррекционной, абилитационной, реабилитационной работы с лицами с ОВЗ в вариативных условиях (ПК-8).

Актуальность темы: определяется структурой учебной дисциплины и последовательностью изучения ее тем.

Теоретическая часть

Логопедическое обследование - это исследование состояния речевого развития ребёнка с целью выявления возможных отклонений. В процессе логопедического обследования специалист обращает внимание на все стороны речевого развития ребёнка. Логопед обследует как понимание ребёнком обращённой речи (восприятие фонем, узнавание слов, понимание значения слов, понимание отношений между словами, понимание фраз, понимание смысла обращенной речи), так и собственную речь ребёнка (словарь, грамматический строй, звукопроизношение, голос, темп и плавность речи). Во время логопедического обследования специалист обязательно исследует строение и подвижность органов артикуляции ребёнка. Логопедическое обследование носит комплексный характер, поэтому здесь учитываются возрастные, психологические и интеллектуальные особенности ребёнка. Методы логопедического обследования. Обследованию понимания речи и ее коммуникативного использования по программе Морозовой С.С.

Основные направления логопедического обследования безречевых детей: Сбор анамнеза. Исследование слуховых функций и фонематического восприятия. Выявление объёма и точности словаря. Выявление дифференциации элементарных грамматических форм. Изучение неречевых функций. Изучение невербальных компонентов коммуникации.

Работа по формированию речевых навыков начинается с оценки уровня актуального развития речи данного ребенка. В связи с тем, что в нашей стране отсутствуют стандартизированные методики обследования речевого развития, возможно использование так называемых "речевых карт" (схем логопедического

обследования). В то же время, большинство логопедических методик не приспособлено для использования при диагностике уровня речевого развития аутичных детей. На наш взгляд, более пристального внимания заслуживает обследование понимания речи, а также ее коммуникативного использования.

1. Обследование понимания речи (импрессивная речь).

В первую очередь, понимание ребенком речи обследуется в спонтанной ситуации. Изучают, *понимает ли ребенок высказывания, которые содержат аффективно значимые для него слова*. Что имеется в виду? Путем наблюдения или в беседе с родителями выясняют, что ребенок любит, что является для него особенно значимым (многие дети любят слушать музыку, качаться на качелях, смотреть телевизор, имеют пристрастие к определенному лакомству - например, к некоторым видам конфет и т.д.). Затем при отсутствии значимого объекта или действия в поле зрения ребенка произносят высказывание, содержащее значимое слово (например: "Пойдем на качели", "Включим кассету" или "Хочешь "Чупа-чупс"?" и т.п.). Если поведение ребенка изменится видимым образом - например, он повернет голову в сторону говорящего, подойдет к нему и т.п. - можно предположить, что он понял высказывание или его часть. Важны два момента: 1) предлагаемые объекты (виды деятельности) должны иметься в наличии; 2) пробы на понимание таких слов должны производиться несколько раз в течение обследования - не менее 3-5 (не подряд) - для получения достоверного результата.

Затем проверяют, *выполняет ли ребенок словесные инструкции: а) в контексте происходящего; б) вне контекста происходящего*. В первом случае (а) ребенка просят сделать что-либо в русле того, чем он занят. Например, если он играет с железной дорогой, можно сказать: "Поставь вагон на рельсы", "Возьми паровоз" и т.п. Если ребенок уронил что-либо, можно сказать ему: "Подними". Во втором случае (б) ребенку дают инструкции, не связанные с тем, чем он занят, например: "Подойди сюда", "Дай кубик" и т.п. При обследовании понимания инструкций следует избегать помощи (например, жестов) для получения более точной информации. Инструкции должны предъявляться в разных контекстах и ситуациях.

Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на:

- понимание названий предметов;
- понимание названий действий;
- понимание названий качеств предметов, понятий, выражающих пространственные отношения и т.п.).

Если у ребенка есть собственная речь, то она обследуется одновременно с пониманием.

2. Обследование собственной речи (экспрессивная речь).

Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются *различные вокализации и внегортанные звукообразования (те, которые производятся без участия голосовых связок) ребенка*. Полученная информация будет использована на первых этапах работы по развитию речи.

Важно обратить внимание на наличие *спонтанного подражания* различным звукам, словам и высказываниям, также фиксируются *эхолалии (непосредственные и отставленные)*.

При наблюдении смотрят, как *ребенок выражает свои требования или отказ от чего-либо*. Даже если ребенок не использует речь (вокализации, слова и т.п.) для выражения желания или протеста, уже имеющиеся формы коммуникации могут стать фундаментом для формирования простейших речевых навыков или их предпосылок.

Помимо описанных выше форм речевого поведения, отмечается, каковы *собственные спонтанные высказывания* ребенка. В некоторых случаях такие высказывания могут не иметь коммуникативной направленности. Тем не менее, фиксируя их, можно получить косвенное представление о произносительной стороне речи, о связи высказываний ребенка с его действиями и т.д.

По возможности, проводится направленное обследование экспрессивной речи: изучают способность к вербальному подражанию, сформированность таких навыков как называние предметов, действий и т.д. Дальнейшее обследование проходит по стандартной схеме логопедического обследования: подробно исследуются произносительная сторона речи (интонации, громкость, качество произнесения звуков и т.п.), грамматическая структура речи, лексический состав, навыки диалога. Как отмечалось выше, все эти навыки обследуются одновременно с диагностикой понимания речи.

Для того чтобы обследование было полезным для построения программ по развитию речи, оно должно быть максимально точным и объективным. Поэтому целесообразно соблюдать следующие организационные условия: 1) наличие нескольких квалифицированных наблюдателей; 2) фиксация наблюдаемого (письменно или на видеокамеру); 3) структурирование полученной информации (обобщающий протокол - таб.1).

Протокол первичного обследования речи:

Параметры обследования			Фиксируемые данные
Обследование импрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Понимание высказываний, содержащих аффективно значимые слова;	
		выполнение инструкций в контексте ситуации;	
		выполнение инструкций вне контекста ситуации.	
	Направленное обследование	Понимание названий предметов;	
		понимание названий действий;	
		понимание названий качеств предметов и т.д.	
Обследование экспрессивной стороны речи	Спонтанная ситуация	Вокализации, внегортанные звукообразования;	
		подражание;	
		выражение желаний;	
		собственные высказывания.	

ISBN 978-5-86404-225-0 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447655> (15.02.2019).

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические рекомендации к самостоятельной работ студентов по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2016 г. - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 24 с., экземпляров неограниченно

2. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. - Ставрополь: СКФУ, 2016. - 26с.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»,

необходимых для освоения дисциплины

<http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>

<http://www.autism.ru>

<http://autism-info.ru>

<http://www.aspergers.ru>

Практическое занятие 4.

Тема. Формирование импрессивной стороны речи у детей с аутизмом

Цель: сформировать представление об особенностях психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о этиологии, патогенезе и клинико-психологических особенностях развития при расстройствах аутистического спектра, умение использовать знания об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РДА для осуществления коррекционной работы с ними.

Формируемые компетенции или их части: готов к организации и реализации коррекционной, абилитационной, реабилитационной работы с лицами с ОВЗ в вариативных условиях (ПК-8).

Актуальность темы: определяется структурой учебной дисциплины и последовательностью изучения ее тем.

Теоретическая часть

Результаты обследования изучаются и используются для построения индивидуальных программ по формированию речевых навыков. Перед тем, как начать обучение, надо проанализировать весь спектр речевых навыков, имеющих у ребенка. Обучение начинают с наиболее простых для него навыков - степень сложности определяется индивидуально. Развитие

экспрессивной стороны речи и понимания у говорящих детей должны идти параллельно и равномерно.

Рассмотрим случай, когда на этапе обследования ребенок внешне не проявляет понимания речи, что при аутизме наблюдается достаточно часто.

Необходимыми предпосылками начала обучения являются частичная сформированность "учебного поведения", выполнение простых инструкций (в том числе, "Дай" и "Покажи"). Эти инструкции понадобятся для обучения *пониманию названий предметов*. Приведем программу обучения *выполнения инструкции "Дай"*.

А. 1. Выбирают один предмет, пониманию названия которого будут обучать ребенка. Как отмечает Lovaas (1981), этот предмет должен соответствовать двум характеристикам: 1) часто встречаться в быту; 2) форма и размер должны быть такими, чтобы ребенок мог взять этот предмет рукой.

2. Ребенок и взрослый сидят рядом за столом (либо лицом к столу, либо на стульях друг напротив друга около стола). На столе не должно ничего находиться. Взрослый кладет на стол предмет, затем привлекает внимание ребенка (при помощи обращения по имени или инструкции: "Посмотри на меня"). Затем дается инструкция - например, "Дай чашку".

3. В случае, если ребенок выполняет инструкцию - а именно, берет чашку со стола и кладет в руку взрослому - немедленно следует подкрепление*.

* См. статью "Поведенческая терапия: начальный этап работы" в этой книге.

4. Если ребенок не выполняет инструкцию, за ней немедленно следует физическая помощь: взрослый своей рукой (ведущей) берет руку (ведущую) ребенка так, чтобы рукой ребенка взять чашку и вложить ее во вторую свободную руку взрослого. Затем ребенка поощряют, комментируя: "Умница, ты дал чашку!". Каждый следующий раз стараются уменьшить степень помощи - все более легкими движениями направляют руку ребенка. Подкрепление предоставляется, когда ребенок выполняет инструкцию не хуже, чем в предыдущей попытке. В результате обучения инструкция должна выполняться без помощи со стороны взрослого.

Б. После того, как ребенок уже дает предмет по инструкции, учат отличать этот предмет от других, не похожих на него. В качестве альтернативных объектов могут использоваться любые предметы, не похожие на исходный (например, если в качестве предмета, название которого изучалось, использовалась ложка, то в качестве альтернативных предметов можно взять ластик, куклу и т.п.). Затем придерживаются следующей последовательности действий:

1) Помещают на стол два предмета - причем они должны находиться на равном расстоянии от ребенка (иначе он будет с большей вероятностью брать тот предмет, который находится ближе).

2) Дают ту же самую инструкцию, что и в пункте А (например, "Дай чашку"), и оказывают помощь так, чтобы ребенок взял правильный объект. Этот ответ подкрепляют. Помощь уменьшают, добиваясь самостоятельности. Затем предметы меняют местами, и повторяют ту же инструкцию, что и в

первый раз. Важно быстро оказывать помощь, не давая ребенку ошибиться, так как каждая ошибка ослабляет возникающую постепенно связь между словом и предметом.

3) Когда ребенок безошибочно) дает по инструкции данный предмет из 5-6 альтернативных, можно переходить к изучению второго слова.

Одна из ошибок, возникающих при обучении выполнять инструкцию "Дай" по выбору из нескольких объектов - использование педагогом дополнительных подсказок. Например, после предъявления инструкции взрослый держит свою руку рядом с предметом, который ребенок должен дать. Иногда достаточно выразительного взгляда для того, чтобы подсказать ребенку, какой предмет следует взять. Обучающий должен стараться избегать таких подсказок, поскольку у детей легко формируется зависимость от такого вида помощи. Кроме того, не стоит забывать, что наша цель в данном случае состоит в том, чтобы ребенок, выполняя инструкцию, ориентировался на вербальную информацию.

В. Когда ребенок научился выполнять инструкцию "Дай" с одним предметом ("Дай чашку"), выбирая его из нескольких других, вводят название нового предмета (например, кубик). Второй предмет должен резко отличаться от первого и по внешнему виду (цвету, форме, материалу и т.д.), и по семантическому содержанию (если первый объект - чашка, то ложка, губка и т.п. не могут использоваться в качестве второго предмета). После того, как ребенок научился давать второй предмет в отсутствие первого, переходят к обучению различать эти предметы в ответ на инструкцию. Затем постепенно вводят новые слова и увеличивают число предметов на столе, из которых ребенок должен выбирать.

Следовать инструкции "Покажи" обучают таким же образом, как и инструкции "Дай". Кратко остановимся на нескольких проблемах, которые иногда возникают при обучении инструкции "Покажи". Некоторые дети долго не научаются правильно складывать пальцы для формирования указательного жеста (указательный палец вытянут, остальные - сложены). Может ли это служить препятствием для обучения показывать предметы? В некоторых случаях на начальных этапах обучения мы довольствуемся прикосновением кисти руки к предмету. В то же время проводится дополнительное обучение формированию указательного жеста. Иногда это происходит путем развития навыка подражания (пальчиковая гимнастика), иногда временно прибегают к искусственным средствам (перчаткам с отверстием для указательного пальца и т.п.). Как показывает наш опыт, все дети научаются со временем правильному использованию указательного жеста.

Еще один спорный момент - какой материал использовать при обучении инструкции "Покажи": предметы или картинки? Как правило, начинают с предметов. Однако, в некоторых случаях бывает трудно научить ребенка отличать новую инструкцию "Покажи" от уже известной ему инструкции "Дай". Если у ребенка присутствует навык соотнесения предметов и их изображений, то можно начинать обучение с использования картинок. При

этом сначала берут изображения уже знакомых ребенку предметов, которые он умеет давать по инструкции. Картинки должны быть реалистичными, четкими. Можно сначала поместить их на фланелеграф (так как проще показывать картинки, расположенные на плоскости, перпендикулярной плоскости стола). В дальнейшем картинки можно класть на стол. После того, как инструкция "Покажи" будет отработана на картинках, можно вернуться к предметам. Кратко повторим порядок обучения: 1) "Покажи" с одним предметом (картинкой); 2) "Покажи" (первый предмет) из двух-шести других предметов (картинок); 3) "Покажи" со вторым предметом (картинкой); 4) "Покажи" (второй предмет) из двух-шести других предметов (картинок); 5) "Покажи" - по выбору между первым и вторым (инструкции даются в случайном порядке, расположение объектов меняют) и т.д.

Все слова, пониманию которых ребенок научился в учебной, несколько искусственной ситуации, должны употребляться в контексте повседневной жизни ребенка. *Процесс переноса (или генерализации) навыка должен быть продуман так же тщательно, как и процесс обучения.* Вот пример планирования переноса навыка ("Выполнение инструкции "Дай"): 1) занятия на учебном месте с мамой; 2) занятия дома с педагогом; 3) использование новых предметов, соответствующих изученным словам; 4) выполнение инструкций на кухне дома (инструкции дает мама, ребенок стоит у полки с посудой).

Следует подчеркнуть, что даже самый "простой" навык, формируемый на начальном этапе обучения, должен встраиваться в повседневную жизнь ребенка. Если в этих новых условиях начальные навыки понимания речи (или проявления этого понимания вовне) будут поощряться и закрепляться, если ребенок будет успешен, то у него постепенно будет складываться собственная мотивация обучения речевым навыкам.

Следующий этап обучения - формирование навыков, касающихся *понимания названий действий*. Следует отметить, что обучение этим навыкам может происходить одновременно с обучением пониманию названий предметов. В то же время, для детей с глубокими нарушениями понимания, лучше подходит стратегия последовательного обучения.

Как отмечалось выше, построение обучения в поведенческой терапии всегда индивидуально. Современный подход не позволяет давать четкие "рецепты" на все случаи жизни - в какой последовательности, как и когда обучать тому или иному навыку. Поэтому мы ограничимся перечислением наиболее распространенных программ, которые позволяют научить ребенка понимать названия действий.

Обучение выполнению инструкций: а) на простые движения.

Этот навык, как правило, формируют в самом начале обучения - на этапе построения "учебного поведения". В ответ на инструкцию ребенка учат выполнять то или иное действие ("Встань", "Иди сюда", "Подними", "Положи", "Похлопай", "Попрыгай" и т.п.). Стандартная процедура обучения описана в статье "Поведенческая терапия: начало работы". Если ребенок уже умеет выполнять одну инструкцию, обучают выполнению следующей, затем

переходят к дифференциации двух инструкций: их предъявляют в случайном порядке. Для различения лучше выбрать инструкции, которые звучат по-разному (например, "Похлопай" и "Потопай" на слух различить труднее, чем "Похлопай" и "Встань"). Постепенно число инструкций увеличивается, их употребляют в новых, более естественных условиях.

Обучение выполнению инструкций: б) с предметами.

У многих аутичных детей (как и в норме) понимание контекстной речи развито в большей степени, чем понимание изолированных слов. Моделируя знакомую ситуацию, можно научить ребенка точнее понимать смысл того или иного слова.

Обучение выполнять инструкции с предметами начинают следующим образом:

1) На столе перед ребенком кладут 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 наша цель - чтобы он научился реагировать на инструкции. Кроме того, мы должны быть уверены, что ребенок не будет проявлять негативизм при выполнении предлагаемых действий - например, не стоит предлагать ему есть то, чего он не хочет; или давать инструкцию "Причешись", если он никогда не пользуется расческой в быту.

2) Когда несколько инструкций отработаны изолированно, ребенка учат выполнять их при наличии нескольких предметов. Например, на столе стоит магнитофон, пазл и чашка; дается инструкция "Включи".

3) В дальнейшем осуществляется перенос навыка в менее структурированные условия домашнего быта. Например, в ванной после инструкции "Причешись" ребенок должен будет самостоятельно взять расческу с полки, и только потом - причесаться. Довольно часто на этапе переноса требуется дополнительное обучение. 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 другие компоненты ситуации (например, привычка слушать музыку всегда после обеда, или жест мамы) "запустили" данную поведенческую реакцию.

Обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам).

Этот навык является, скорее, вспомогательным для того, чтобы познакомить ребенка (особенно мутичного) с названиями действий, понимание которых понадобится ему в жизни. Прежде, чем использовать фотографии (картинки) для обучения обязательно надо убедиться, что ребенок способен к восприятию 2-х мерных изображений. Для этой цели обучают навыку соотнесения предметов и их изображений.

Затем подбирают картинки - лучше фотографии - на которых изображены люди (на начальных этапах обучения не стоит использовать

изображения животных), совершающие простые действия. В начале лучше использовать те действия, которые ребенок уже умеет выполнять по инструкции (например, "пьет", "сидит", "рисует", "ест"). Можно подобрать и изображения тех действий, которые часто встречаются в быту ("спит", "моет" и т.п.). На каждый глагол подбирается несколько картинок (фотографий) для того, чтобы избежать ассоциации слова с конкретным изображением. Каждый из людей, действующих на фотографиях (картинках), должен выполнять несколько действий. Например, если используются фотографии мамы, то она должна и пить, и спать, и рисовать, и т.д.. Тогда при выборе между несколькими действиями ребенок будет ориентироваться именно на действие, а не на субъект этого действия. На этом этапе обучения лучше не использовать фотографии самого ребенка и обучающего, чтобы избежать употребления глагола в первом и во втором лице. Обучение происходит в следующей последовательности:

1) На столе - одна фотография (картинка). Дается инструкция: "Покажи, где дядя **спит**" (ударение делается на последнем слове).

2) Когда ребенок правильно показывает одну картинку, добавляют альтернативные (например, изображения предметов).

3) Обучают показывать вторую картинку - например, "Покажи, где дядя **пьет**".

4) На столе - две картинки; ребенка обучают показывать их по выбору.

5) Используются другие картинки на те же глаголы.

6) Обучают пониманию новых слов.

Следует отметить, что далеко не все действия могут быть представлены в наглядной форме (особенно в виде статических изображений). Здесь мы говорим только о самом начале работы, когда наша цель - элементарное понимание бытовой речи.

Навык понимания названий действий применяется в дальнейшей коррекционной работе при обучении экспрессивной речи (например, ребенка учат выражать согласие или отказ в ответ на вопрос: "Ты хочешь пить?").

Вопросы для обсуждения

1. Формирование импрессивной стороны речи у детей с аутизмом.
2. Формирование понимания лексических структур.
3. Формирование понимания грамматических категорий.
4. Формирование понимания вопросительных предложений.
5. Формирование понимания интонации.
6. Формирование понимания связного высказывания.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации Электронный ресурс : учебно-методическое пособие / М.В. Лобачева / А.В. Корочкин / В.Е. Житловский / О.А. Лайшева. - Москва : Издательство «Спорт», 2017. - 108 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-906839-99-2, экземпляров неограниченно

2. Алпатова, Н.С. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики Электронный ресурс : учебное пособие / Е.С. Федосеева / С.А. Карпова / Н.С. Алпатова. - Саратов : Вузовское образование, 2018. - 309 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-4487-0116-0, экземпляров неограничено

Перечень дополнительной литературы:

1. Красношлыкова, Т. С. Интеграция средств визуальной поддержки при формировании коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста : выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Т.С. Красношлыкова ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) ; Институт психологии и педагогики ; Педагогический факультет ; Кафедра дефектологии. - Томск, 2017. - 94 с. : табл., ил. - <http://biblioclub.ru/>. - Библиогр.: с. 71-79, экземпляров неограниченно

2. Максимова, Е.В. Уровни общения: причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна / Е.В. Максимова. - Москва : Диалог-МИФИ, 2015. - 288 с. : ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-86404-225-0 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447655> (15.02.2019).

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические рекомендации к самостоятельной работ студентов по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2016 г. - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 24 с., экземпляров неограниченно

2. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. - Ставрополь: СКФУ, 2016. - 26с.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»,

необходимых для освоения дисциплины

<http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>

<http://www.autism.ru>

<http://autism-info.ru>

<http://www.aspergers.ru>

Практическое занятие 5.

Тема. Формирование и развитие невербальной и вербальной имитации у детей с аутизмом

Цель: сформировать представление об особенностях психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о этиологии, патогенезе и клинико-психологических особенностях развития при расстройствах аутистического спектра, умение использовать знания об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РДА для осуществления коррекционной работы с ними.

Формируемые компетенции или их части: готов к организации и реализации коррекционной, абилитационной, реабилитационной работы с лицами с ОВЗ в вариативных условиях (ПК-8).

Актуальность темы: определяется структурой учебной дисциплины и последовательностью изучения ее тем.

Теоретическая часть

Работу по формированию у ребенка потребности в общении нельзя форсировать, она может быть длительной. Усложнять формы контактов можно только в том случае, если у ребенка появятся положительные эмоции при общении со взрослыми и потребность в контактах с ними. Это усложнение происходит постепенно, с опорой на уже сформировавшиеся стереотипы взаимодействий с людьми. Необходимыми предпосылками начала обучения являются частичная сформированность «учебного поведения», выполнение простых инструкций (в том числе, «Дай» и «Покажи»). Эти инструкции необходимы для обучения пониманию названий предметов. Все слова, пониманию которых ребенок научится в учебной, несколько искусственной ситуации, должны употребляться в контексте повседневной жизни ребенка. Способы процесса переноса навыка обговариваются с родителями.

Обучение выполнению инструкций проводится:

- а) на простых движениях,
- б) с предметами,
- в) по картинкам.

На начальном этапе при выполнении инструкций необходима помощь педагога («рука в руке», жест, направление движения).

Обучение выполнению инструкции «Дай».

Выбирается один предмет, пониманию названия которого будет обучаться ребенок. Этот предмет должен соответствовать двум характеристикам:

1. часто встречаться в быту;
2. форма и размер должны быть такими, чтобы ребенок мог взять этот предмет рукой.

После того, как ребенок уже дает предмет по инструкции, учат отличать этот предмет от других, не похожих на него.

Помещают на стол два предмета - причем они должны находиться на равном расстоянии от ребенка. Когда ребенок безошибочно дает по инструкции данный предмет из 5-6 альтернативных, можно

переходить к изучению второго слова.

Обучение выполнению инструкции «Покажи».

Происходит таким же образом, как и инструкции "Дай". Некоторые дети долго не научаются правильно складывать пальцы для формирования указательного жеста (указательный палец вытянут, остальные - сложены). В некоторых случаях на начальных этапах обучения возможно прикосновение кисти руки к предмету. В то же время проводится дополнительное обучение формированию указательного жеста.

- **Имитация мелких и точных движений:** указать на части тела, разжимать и сжимать кулаки, постучать указательным пальцем, выставить указательные пальцы и т.д. Постепенно выполняется действие по словесной инструкции.

- **Имитация артикуляционных движений:** открой рот, покажи язык, упри язык в верхние зубы, сложи губы в трубочку, надуй щеки, подуи и т.д. Данные движения формируем аналогично предыдущим: инструкция "посмотри на меня", показ ребенку движения, затем логопед включает пассивную гимнастику, сам прилагает механическую помощь, если ребенок не подражает действию (например: тянет нижнюю челюсть ребенка вниз, чтобы тот открыл рот).

Мы учим ребенка артикуляции ради имитации речи, сопровождаем движения звуками. При показе движений используем зеркало, ребенок смотрит сразу и на педагога и в зеркало. ***Произнесение звуков речи.***

Перспектива постановки и вызова звука по показу (зрительному образцу), проводится сразу после усвоения ребенком вербальных движений. Начинается работа с попытки вызвать звук любыми способами.

Таким образом, развитие речи ребёнка с синдромом раннего детского аутизма это длительный, трудоёмкий и планомерный процесс.

Дальнейшие занятия строятся таким образом, чтобы продолжить развитие речи ребёнка, и аналогичны логопедической работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, но для успешной работы особое внимание уделяется уменьшению эхолалической речи, которая не позволяет ребенку вступать в полноценное речевое общение, и формированию навыка ведения диалога.

Вопросы для обсуждения

1. Особенности использования подсказок и выбора мотивационных стимулов, системы поощрений в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.
2. Моторная имитация.
3. Имитация действий с предметами.
4. Формирование имитации движений артикуляционного аппарата.
5. Формирование имитации отдельных звуков.
6. Формирование имитации слогов и звукоподражаний.
7. Формирование имитации отдельных слов, фраз.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации Электронный ресурс : учебно-методическое пособие / М.В. Лобачева / А.В. Корочкин / В.Е. Житловский / О.А. Лайшева. - Москва : Издательство «Спорт», 2017. - 108 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-906839-99-2, экземпляров неограниченно
2. Алпатова, Н.С. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики Электронный ресурс : учебное пособие / Е.С. Федосеева / С.А. Карпова / Н.С. Алпатова. - Саратов : Вузовское образование, 2018. - 309 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-4487-0116-0, экземпляров неограничено

Перечень дополнительной литературы:

1. Красношлыкова, Т. С. Интеграция средств визуальной поддержки при формировании коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста : выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Т.С. Красношлыкова ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) ; Институт психологии и педагогики ; Педагогический факультет ; Кафедра дефектологии. - Томск, 2017. - 94 с. : табл., ил. - <http://biblioclub.ru/>. - Библиогр.: с. 71-79, экземпляров неограниченно
2. Максимова, Е.В. Уровни общения: причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна / Е.В. Максимова. - Москва : Диалог-МИФИ, 2015. - 288 с. : ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-86404-225-0 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447655> (15.02.2019).

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические рекомендации к самостоятельной работ студентов по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2016 г. - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 24 с., экземпляров неограниченно
2. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. - Ставрополь: СКФУ, 2016. - 26с.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»,

необходимых для освоения дисциплины

<http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>

<http://www.autism.ru>
<http://autism-info.ru>
<http://www.aspergers.ru>

Практическое занятие 6.

Тема. Формирование базовых коммуникативных навыков

Цель: сформировать представление об особенностях психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о этиологии, патогенезе и клинико-психологических особенностях развития при расстройствах аутистического спектра, умение использовать знания об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РДА для осуществления коррекционной работы с ними.

Формируемые компетенции или их части: готов к организации и реализации коррекционной, абилитационной, реабилитационной работы с лицами с ОВЗ в вариативных условиях (ПК-8).

Актуальность темы: определяется структурой учебной дисциплины и последовательностью изучения ее тем.

Теоретическая часть

Прежде чем начать обучение, нужно проанализировать все привычки и поведенческие реакции конкретного ребенка, определить желания ребенка, использовать значимые для него предметы, любимые игрушки и лакомства. Постепенно добавляя к списку этих предметов новые, можно постепенно увеличивать их значимость, отодвигая в конец списка менее важные для него. Создавая мотивацию можно продвигать ребенка в сторону приобретения нового навыка, который будет упрочиваться с помощью положительного подкрепления. Таким образом, наиболее эффективной является образовательная программа, составленная индивидуально на основании нужд и пристрастий ребенка, гибкая, использующая положительные поведенческие стимулы, предусматривающая изменения с учетом продвижения ребенка и появления новых возможностей развития.

На начальных этапах работы взрослый подключает ребенка к самым легким операциям, подчеркивая, как у него хорошо все получается, какой он сильный, как аккуратно ест, быстро одевается и т.п. В результате этого складывается положительный эмоциональный стереотип бытового повседневного поведения. Далее можно усложнять задачи, постепенно воздействуя и непосредственно на речевое развитие ребенка.

Уменьшению тревожности, упорядочиванию поведения ребенка способствует организация четкого распорядка жизни. Усвоить распорядок поможет, например, расписание в виде фотографий или рисунков, на которых изображено как ребенок ест, готовится ко сну, читает, занимается, гуляет и т. д. Подробное визуальное расписание позволяет, вместе с тем, легче вносить в привычный список что-то новое. Также с целью уменьшения

тревожности и развития речи ежедневно используется эмоционально-смысловой комментарий (О.С. Никольская).

В работе необходимо помнить о том, что:

1. При обучении навыкам речь взрослого должна быть четкой и краткой, следует продумать фразы, которые необходимо повторять раз за разом, стереотипность ребенка можно использовать для формирования бытовых навыков; не допустимо применение длинных сложных инструкций.

2. Важно использование системного подхода.

3. В силу нарушения произвольного внимания и выполнения произвольных действий, ребенок способен оставаться в ситуации занятия непродолжительное время, первое время занятия могут быть очень короткими (3-5 минут).

4. Необходимо сразу создать ситуацию успеха, а также продемонстрировать немедленное вознаграждение, поощрение, похвалу.

5. Для обучения сложным навыкам применяется многократное повторение.

6. С целью уменьшения фрустрации в работу включаются подсказки правильного ответа, постепенно, с целью повышения сложности задачи, в работу включаются и неправильные ответы.

7. Закрепление положительным стимулом – необходимая процедура, которая используется для подкрепления и повторного вызывания необходимого поведения.

8. Наказаний следует избегать, вместо этого, с целью незакрепления нежелательного поведения лучше игнорировать негативные проявления со стороны ребенка, использовать гашение: отворачиваться, уходить, избегать в такие моменты взгляд глаза в глаза, одновременно с этим необходимо повторить свою инструкцию.

9. Ребенок должен знать, что взрослый контролирует ситуацию, все предметы, которые он хотел бы получить и как долго он с ними будет взаимодействовать.

Мотивация – необходимое условие работы с ребенком. Согласно методу АВА терапии, ребенок примет участие в занятии с вами, если будет убежден, что такой способ времяпрепровождения будет самым интересным и увлекательным в данный момент. Мотивация – это то, почему ребенок захочет проявить определенный навык в конкретной ситуации. Для того, чтобы ребенок захотел, можно использовать вознаграждение, но более естественным будет создание ситуации, интересной для ребенка. Естественная мотивация образуется вследствие побуждающих условий для ребенка, к которым можно отнести все факторы внешней среды, усиливающие ценность подкрепления. Когда ребенок испытывает давление, его естественная реакция – сопротивление. Лучший способ мотивировать ребенка – это дать ему понять, что он сможет быстро и легко получить желаемое, если будет выполнять требования взрослого, используя речевые и поведенческие навыки. Для этого сначала необходимо вызвать у ребенка устойчивую ассоциацию с приятными вещами или занятиями и внедрять их в

процесс обучения. Выбор стимулирующих предметов осуществляется на основании предварительного наблюдения за тем, что интересно ребенку, а не исключительно по вашему желанию.

Однако всегда можно придумать простые способы поощрения: пощекотать, обнять и т. д.

Использовать подкрепление нужно каждый раз, как только ребенок выполняет вашу инструкцию. Постепенно ребенок учится понимать, что следовать вашим инструкциям – это необходимое условие награды и это в его интересах, а также поймет важность присутствия других людей. Со временем количество подкреплений сокращается, ваша положительная реакция будет наступать через 2-3 правильных ответа, затем через 5-6 и даже 10. Не забывайте искать новые подкрепления для ребенка, наблюдайте за появлением новых интересов и увлечений, чередуйте использование отдельных поощрений, чтобы ребенок не пресыщался и не терял к ним интерес. Наиболее привлекательные подкрепления используйте для работы над наиболее сложными навыками.

Таким образом, используя мотивацию, поощрение и закрепление положительным стимулом, можно влиять на поведение ребенка, моделировать его, легче внедрять, закреплять и использовать новые нужные поведенческие и речевые навыки и вытеснять неактуальные, с помощью подкрепления увеличить ценность обучения для ребенка.

Итоговая цель работы логопеда – развитие коммуникативной функции речи. Важность и сложность этого процесса переоценить невозможно. На ранних этапах коррекционной работы логопед ставит перед собой более простые задачи, которые являются кирпичиками того фундамента, с помощью которого и будет в дальнейшем осуществляться развитие вербальной коммуникации:

- привлечение слухового внимания ребенка;
- развитие слухового внимания и фонематического слуха, работа с неречевыми и речевыми шумами, их узнавание, дифференциация;
- развитие произвольности и целенаправленности;
- работа по преодолению страхов, которые ребенок может испытывать при возникновении звуков, шумов, звучащей речи, в том числе и собственной речи ребенка;
- вызывание эхололий, возможность имитации;
- работа над пониманием простых инструкций, простых вопросов;
- обучение ребенка значению слова, в том числе их функциональному значению в зависимости от ситуации употребления.

В дальнейшем, по мере продвижения в развитии ребенка, работа по развитию речи усложняется. Уделяется внимание осознанию грамматических категорий, развитию фразовой речи.

После того, когда начальные навыки понимания речи сформированы, начинают обучение экспрессивной речи. На этапе обследования специалист получает информацию о том, какова собственная речь ребенка, что и в каких ситуациях он говорит. Мы рассмотрим случай, когда речь ребенка сводится к

отдельным вокализациям. При аутизме процент мутичных детей достаточно высок (от 25 до 50 процентов по различным данным). Поэтому вопрос о том, как строить речевую работу с такими детьми, представляется достаточно актуальным.

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

Навык подражания движениям является одним из первых при обучении, и ко времени начала обучения речевым навыкам ребенок уже должен уметь повторять за взрослым простые движения в ответ на инструкцию "Делай так" или "Повторяй за мной". Выбирать звуки и артикуляционные движения следует индивидуально, предпочтительно использовать те из них, которые встречаются в спонтанном поведении ребенка. Примеры артикуляционных движений: открыть рот, показать язык, надуть щеки, подуть и т.п. Обучение повторять звуки обычно начинают на материале гласных, однако, если вокализации ребенка сложнее, то можно использовать их. Главная задача - установление контроля над подражанием, что достигается при помощи правильного использования подкрепления. Если ребенок не повторяет звуки, лучше вернуться к этапу имитации движений, а затем еще раз попробовать вызвать звукоподражание.

Обучать навыку звукоподражания трудно по той причине, что в данном случае специалист не может извне помочь ребенку выполнить инструкцию "Делай так" (или "Повтори", или "Скажи"). Единственным инструментом обучения становится подкрепление, которое позволяет ребенку видеть, что он делает правильно, а что - нет. Не всех детей можно научить подражать звукам, но возвращаться к этому навыку необходимо. В нашем опыте был случай, когда ребенок, которого сначала не удалось научить повторять звуки, через два месяца смог освоить этот навык.

Если ребенок научился подражать хотя бы нескольким звукам, их репертуар стараются расширить для того, чтобы в будущем эти звуки могли иметь функциональное значение. Сначала повторять самые простые звуки, затем их более сложные сочетания. Если имеются нарушения в строении речевого аппарата (некоторые из них - вторичны - вследствие многолетнего молчания), полезна артикуляционная гимнастика, позволяющая работать над подвижностью языка, речевым дыханием, развитием произвольного контроля за положением артикуляционного аппарата и т.д. Из отработанных звуков в дальнейшем формируют первые слова.

Поскольку у многих детей отмечаются выраженные нарушения контакта с окружающими, они не делают собственных попыток заговорить. В таких случаях лучше начинать обучение произносить слова с более привычной и нейтральной для ребенка ситуации обучения. Прежде, чем начать формирование навыка *называния предметов*, проводят предварительную работу: 1) подбирают простые, доступные ребенку по звуковому составу слова (например, "мама", "папа", "дом" и т.п. 2) проводят

обучение пониманию этих слов (см. выше); 3) отрабатывают произнесение этих слов на уровне звукоподражания.

Сложность навыка называния состоит в том, что прежде, чем ребенок назовет предмет, взрослый задает ему вопрос "Что это?" (или "Кто это?"). В связи с тем, что детей учили повторять звуки и их сочетания, а также из-за наличия эхоталий в поведенческом репертуаре многих аутистов, дети часто стремятся повторить вопрос за взрослым. Обучение проходит 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", но желательно, чтобы ребенок повторил слово без инструкции. В таких случаях можно дозированно использовать "эмоциональную" подсказку - например, произносить вопрос тихо и нейтрально, а подсказку ответа - громко, с ударением, глядя в лицо ребенку. Поощрение должно следовать немедленно после того, как ребенок повторил ответ. Когда удалось закрепить путем нескольких повторений и правильно предъявленных подкреплений ответ с полной подсказкой, степень помощи необходимо уменьшить (например, подсказывать не все слово "Дом", а первый звук). Если ребенку удалось произнести слово с неполной подсказкой, его надо поощрить значительно сильнее по сравнению с прошлой попыткой. В конечном счете, обучение должно привести к тому, что ребенок в ответ на вопрос "Что это?", будет называть предъявляемый предмет (картинку, фотографию).

Для того чтобы ребенок мог пользоваться доступными ему речевыми ресурсами для общения, необходимо научить его *выражать свои желания при помощи звуков и слов*.

А. Предварительный этап обучения этому сложному навыку - обучение использовать *указательный жест* для выражения своего желания. Некоторые мутичные дети не умеют показывать рукой, чего они хотят; тянут взрослого за руку, иногда ведут туда, где находится желаемый объект. Обучение лучше производить в учебной ситуации, а затем переносить в быт. Перед ребенком помещают (либо кладут на стол, либо держат в руках) два предмета, один из которых для него значительно более привлекателен, чем другой (например, юла и кубик). Затем либо спрашивают: "Что ты хочешь?", либо дают инструкцию: "Покажи, что ты хочешь". Как только он потянется к одному из предметов, оказывают помощь - руку ребенка складывают в указательный жест, показывают на тот предмет, который он выбрал, и дают ему этот объект. Постепенно помощь уменьшают; ребенок овладевает навыком показывать на тот предмет, который он хочет. Впоследствии ребенка учат использовать этот навык не только во время занятий.

Б. Когда ребенок показывает на желаемый предмет, его учат *произносить название* этого предмета. Обучение можно производить и в естественной ситуации, и в учебной. Со временем ребенка можно научить произносить слово без указательного жеста или отвечать на вопрос "Что ты хочешь?".

В. Обучение словам, выражающим просьбу, следует начинать как можно раньше. Как только произносительные возможности ребенка позволяют ему сказать "Дай", "Помоги", "Открой" и т.п., надо приступать к обучению. Учить употреблять эти слова лучше в естественных ситуациях. При обучении используется вербальная подсказка, которая постепенно уменьшается. Важно, чтобы ребенок действительно хотел того, что мы его учим просить - поэтому прежде, чем предоставить подсказку, ждут инициативы со стороны ребенка (когда он будет тянуть взрослого за руку или покажет на желаемый предмет). Для того чтобы закрепить употребление новых слов, надо предоставить ребенку возможности для практики. Можно специально создавать прецеденты для того, чтобы ребенку пришлось попросить о чем-либо. Как только ребенок усвоил односложные просьбы, его учат произносить более распространенные высказывания - например, "Дай пить" или "Мама, помоги".

Г. Даже если устная речь ребенка сводится к отдельным вокализациям, его необходимо учить *выражать согласие или несогласие* с чем-либо. Этот навык очень важен для общения, он позволяет ребенку выражать приятие или неприятие той или иной ситуации, не прибегая к таким видам поведения как крик или агрессия.

В начале следует решить, каким способом ребенок сможет овладеть. Некоторым из детей доступны только жесты и простые вокализации; кто-то сможет сказать: "Я хочу пить" или другое предложение. Затем подбирают материал, в качестве которых используются привлекательные для ребенка предметы и занятия. Обучение проходит следующим образом:

1. Ребенку показывают предмет, который является для него желаемым (например, конфету, машинку, магнитофон, любимую книгу и т.п.).
2. Взрослый задает вопрос: "Ты хочешь?" и тут же подсказывает ответ (например, кивок головой или "Да").
3. Когда ребенок "отвечает" правильно, ему дают то, что он хочет.
4. Обучение продолжают до тех пор, пока ребенок сам не будет выражать согласие.

Затем учат выражению несогласия:

1. Показывают что-то, что не нравится ребенку (например, еду, которую он не хочет; или игрушку, которой он не любит играть).
2. Задают вопрос: "Ты хочешь?"; подсказывают ответ (например, покрутить головой, сказать "Нет").
3. В некоторых случаях, если ребенок не возражает, можно дать ему попробовать что-то невкусное (например, немного соли на чайной ложке) для того, чтобы он лучше понял, что выражение несогласия поможет ему избежать неприятного.

Для мутичных детей умение пользоваться жестами отрицания и согласия иногда оказывается одним из основных способов взаимодействия с окружающими.

Называнию действий обучают для того, чтобы в будущем ребенок смог использовать усвоенные на этапе понимания глаголы в спонтанной речи.

Некоторая искусственность ситуации, когда ребенка учат отвечать на вопрос "Что ты делаешь?", постепенно сглаживается, когда переходят к формированию более сложных речевых навыков. Прежде, чем обучать ребенка называть то или иное действие, ребенок должен его понимать (см. выше). В качестве пособий для называния лучше использовать наиболее близкий к жизни материал: видеозаписи различных действий, фотографии. Если есть возможность присутствия второго человека (например, мамы), который будет совершать простые действия с тем, чтобы ребенок их называл. Если у ребенка отмечаются трудности произношения, лучше подбирать наиболее простые по звуковому составу глаголы. В таких случаях можно учить ребенка говорить так, как он может (например, "си" вместо "сидит") до тех пор, пока он не научится произносить все слово.

Называнию собственных действий учат таким образом:

1) дают ребенку инструкцию совершить то или иное действие - например, говорят "Рисуй" (или провоцируют совершение этого действия другим образом);

2) когда ребенок выполняет действие, его спрашивают: "Что ты делаешь?";

3) следует подсказка: "Я рисую" (или: "Рисую");

4) подсказка уменьшается. Чтобы ребенок не повторял вопрос, действуют так же, как и при обучении называть предметы. Спектр называемых ребенком действий постепенно увеличивают, стараются сделать ситуацию более естественной. Когда ребенок начинает называть собственные действия, его речь теснее связывается с реальностью. В результате обучения у многих детей навык называния действия и предметов (в ответ на вопросы взрослых) постепенно перерастает в попытки самостоятельных комментирующих высказываний. В таких случаях возможности для обучения значительно расширяются, выходя за рамки учебных занятий. Высказывания ребенка можно усложнять, моделируя для него более правильные общепринятые формы высказываний.

Важно отметить, что при обучении речевым навыкам (как и любым другим) ни в коем случае нельзя останавливаться на том, что уже достигнуто. Всегда есть опасность того, что ребенок, освоив тот или иной навык (например, называние предметов), не продвинется дальше в своем речевом развитии. Как только навык сформирован, перенесен в повседневную речь, надо двигаться, думая, чему и как нужно учить ребенка, какие навыки нужны ему для будущего.

Вопросы для обсуждения

1. Формирование навыков визуального восприятия, речевой имитации и отраженной речи (эхо).
2. Формирование манд-реакций (просьба)
3. Формирование такт-реакций
4. Формирование интравербальных навыков

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации Электронный ресурс : учебно-методическое пособие / М.В. Лобачева / А.В. Корочкин / В.Е. Житловский / О.А. Лайшева. - Москва : Издательство «Спорт», 2017. - 108 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-906839-99-2, экземпляров неограниченно
2. Алпатова, Н.С. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики Электронный ресурс : учебное пособие / Е.С. Федосеева / С.А. Карпова / Н.С. Алпатова. - Саратов : Вузовское образование, 2018. - 309 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-4487-0116-0, экземпляров неограничено

Перечень дополнительной литературы:

1. Красношлыкова, Т. С. Интеграция средств визуальной поддержки при формировании коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста : выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Т.С. Красношлыкова ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) ; Институт психологии и педагогики ; Педагогический факультет ; Кафедра дефектологии. - Томск, 2017. - 94 с. : табл., ил. - <http://biblioclub.ru/>. - Библиогр.: с. 71-79, экземпляров неограниченно
2. Максимова, Е.В. Уровни общения: причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна / Е.В. Максимова. - Москва : Диалог-МИФИ, 2015. - 288 с. : ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-86404-225-0 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447655> (15.02.2019).

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические рекомендации к самостоятельной работ студентов по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2016 г. - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 24 с., экземпляров неограниченно
2. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. - Ставрополь: СКФУ, 2016. - 26с.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»,

необходимых для освоения дисциплины

<http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>

<http://www.autism.ru>

Практическое занятие 7.

Тема. Формирование речевых обобщений

Цель: сформировать представление об особенностях психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о этиологии, патогенезе и клинико-психологических особенностях развития при расстройствах аутистического спектра, умение использовать знания об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РДА для осуществления коррекционной работы с ними.

Формируемые компетенции или их части: готов к организации и реализации коррекционной, абилитационной, реабилитационной работы с лицами с ОВЗ в вариативных условиях (ПК-8).

Актуальность темы: определяется структурой учебной дисциплины и последовательностью изучения ее тем.

Теоретическая часть

В связи с тем, что поведенческая терапия предполагает индивидуальное построение коррекционной работы, а также в связи с ее социальной направленностью, в каждом конкретном случае навыки, которым обучают ребенка, будут отличаться друг от друга (и по содержанию, и по способу обучения). Приведем несколько программ по формированию различных речевых навыков.

Функциональное значение предметов. Этот навык можно вводить, когда ребенок уже овладел навыками называния предметов обихода и простых действий. Иногда, если ребенок не говорит, обучают только пониманию функционального значения предметов. Цели этапа понимания (для мутичных детей):

- 1) Ребенок должен уметь находить предмет по описанию его функции из нескольких других (например, когда говорят: "Принеси то, чем ты чистишь зубы", он должен найти зубную щетку"; или, когда спрашивают: "Из чего ты пьешь чай?", ребенок приносит чашку).
- 2) Когда ребенку показывают предмет и спрашивают: "Для чего это нужно?", он может соотнести этот предмет с картинкой, изображающей действие или символически изобразить это действие (например, постучать молотком).

Подбор предметов зависит от индивидуального опыта ребенка, от того, насколько знание назначения того или иного предмета пригодится ему в жизни.

Если ребенок умеет говорить, владеет навыком повторения слов и предложений, то на этапе понимания сразу же учат проговаривать изучаемые слова и фразы:

- 1) Обучение отвечать на вопросы: "Для чего это нужно?", "Зачем это нужно?", "Что этим делают?". Если понимание речи ограничено, вводят только один тип вопросов, затем другой. Лучше, если этот навык формируется с

одновременной демонстрацией назначения предметов. Например, если изучают функциональное значение ножниц, можно вырезать из бумаги, проговорить, для чего нужны ножницы, затем задать ребенку вопрос. Формулировки, которым учат ребенка в том случае, если он не знает, как отвечать, должны быть простыми и однозначными (на начальном этапе). Например, на вопрос: "Зачем нужна тарелка?" учат отвечать: "Чтобы из нее есть", хотя тарелка может использоваться и по другому назначению (например, для хранения продуктов).

2) Обучение отвечать на вопросы: "Чем?" является более сложным навыком по изучению функционального значения предмета, так как на этом этапе уже отсутствует наглядная информация - ребенок должен сам вспомнить, при помощи каких предметов совершаются те или иные действия. Вопросы должны ставиться в такой форме, чтобы ребенок мог лучше их понять. Часто используют форму второго лица, по смыслу вопросы должны быть достаточно конкретными (вначале), например: "Чем ты моешь руки?", "Чем ты ешь суп?".

При обучении, как правило, используют наглядную демонстрацию назначения предметов, а также словесную подсказку. На определенном этапе обучения навык переносится на новые, ранее не изученные слова. Дети начинают самостоятельно называть функциональное значение предметов, без предварительного обучения. 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?".

Репертуар изучаемых слов постепенно расширяют. Если ребенок способен усваивать более сложный материал, можно переходить к менее конкретным предметам.

Обучение отвечать на вопросы о себе. Когда аутичные дети начинают говорить, часто оказывается, что они не могут самостоятельно ответить на вопросы о себе: "Как тебя зовут?", "Сколько тебе лет?", "Где ты живешь?" и т.п. Желательно научить детей отвечать на такие вопросы, поскольку это будет полезным для ребенка при общении с окружающими. В некоторых случаях понимание смысла ответов оказывается недоступным для ребенка (например, вопрос о возрасте или о том, является он мальчиком или девочкой). И все же, на наш взгляд, если ребенок просто заучит 5-6 таких ответов, это может быть полезным для него - например, при знакомстве с новыми людьми. Иногда 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.

Обучение пониманию признаков предметов (цвета, размера и т.п.). Мы кратко опишем, как обучать детей понимать и называть элементарные признаки предметов. Многие аутичные дети склонны с раннего детства выделять в предметах отдельные признаки - например, цвет и форму. Нам доводилось видеть, как малыши по собственной инициативе, безо всякого обучения раскладывали по цветам кубики, с легкостью заполняли "коробку форм". В то же время, бывает, что речевой компонент этих навыков страдает - ребенка не удается научить ассоциировать признак со словом, этот признак обозначающим. На наш взгляд, такое обучение лучше производить после того, как

элементарные навыки понимания речи были сформированы. Общая логика дальнейших действий такова:

1) Формируют навык невербального соотнесения (если его не было) по данному признаку - если это размер, то ребенок должен уметь сличать предметы меньшего и большего размера.

2) Выбирают одно "воплощение" данного признака (например, один определенный цвет - красный).

3) Обучают ребенка выполнять инструкции с предметами, обладающими данным признаком - но в отсутствии других (например, "Рисуй **красным** фломастером", "Дай **красный** кубик"). Слово, обозначающее изучаемый признак, выделяется интонационно.

4) Вводят альтернативные предметы - например, вместе с красным кубиком на стол кладут белый. Просят выбрать ребенка из двух предметов по инструкции. Если это оказывается трудным, можно использовать дополнительную подсказку в виде образца: взрослый держит красную машинку в руке и просит ребенка дать из двух машинок на столе красную машинку. Все правильные ответы подкрепляются. К концу этого этапа ребенок должен научиться находить предмет данного признака по инструкции из нескольких других.

5) Учат отвечать на вопрос о признаке, например: "Какого цвета?". Вопрос должен быть простым и коротким. Постепенно можно усложнять вопросы, например: "Какого цвета эта лейка"? Пособия для обучения должны быть разнообразными, изучаемый признак должен быть ярко выражен. Со временем можно использовать и стандартные учебные пособия (игры, книги и т.п.).

Обучение отвечать на вопрос "Где?" обычно начинают на конкретном материале в учебной ситуации. Контекст употребления вопросов сначала ограничивают - например, отрабатывают расположение предметов в комнате. В некоторых случаях идут по пути изучения конструкций с предлогами ("на", "в", "под", "за", "между" и т.п.). Иногда начинают с обучения различать разные помещения квартиры: кухню, ванную, гостиную и т.п. Тогда вопрос: "Где?" на первых порах будет относиться именно к этому. Изучать конструкции с предлогами (например, "в" и "на") можно следующим образом:

1) Подобрать разные емкости, знакомые ребенку и на которые можно что-то положить (например, банка, коробка, сумка, кастрюля, чашка и т.п.).

2) Отработать инструкции с предлогом "в", например, "Положи в банку".

3) Научить отвечать на вопрос: "Где...?" с этими предметами.

4) Отработать инструкции с предлогом "на", например, "Положи на коробку".

5) Перейти к различению инструкций с "в" и "на" - чередовать их в случайном порядке.

6) Научить отвечать на вопрос "Где лежит?", используя конструкции с двумя предлогами.

7) Использовать другие предметы и места их расположения ("на столе", "в кармане" и т.п.).

Параллельно можно учить ребенка отвечать на вопрос "Где?" на другом материале - например, используя фотографии событий из его жизни ("Где ты гулял?", "Где ты купаешься?" и т.п.). Если эти маленькие диалоги будут

повторяться в контексте житейских ситуаций, ребенок научится ассоциировать названия различных мест с самими этими местами.

Работа над увеличением числа спонтанных высказываний. В связи с тем, что эта статья 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 подобной редукции существует. Чтобы этого не случилось, чтобы 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? В первую очередь, используются ситуации так называемого "естественного" обучения*. 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 можно учить ребенка использовать более распространенные фразы (например, вместо: "Дай сок" - "Пожалуйста, налей мне яблочный сок"), обращаться к другому человеку ("Мама, включи телевизор"), использовать выученные на занятиях слова-признаки ("Я хочу играть с маленькой машинкой"). Любая инициатива со стороны ребенка в том, чтобы что-либо сказать, должна, с одной стороны, поощряться (и эмоционально, и так, как этого ждет ребенок); с другой стороны, каждое высказывание должно использоваться как момент для обучения. Например, ребенок, заметив отсутствие бабушки в квартире, волнуется и говорит: "Бабушка", мама может подсказать ему вопрос: "Где бабушка?", затем ответить на него ("Бабушка пошла в магазин"). Как отмечает логопед Margery Rapoport, родители и специалисты должны вместе продумывать те моменты в течение дня, которые можно использовать для развития речи. Она также делает акцент на том, что директивная манера общения с ребенком (в виде инструкций и простых вопросов) должна сходить на нет. Инструкции, по мере того как ребенок научается их понимать, все больше приобретают характер просьб. Вопросы становятся более разговорными по манере, в которой задаются, и усложняются по содержанию. В то же время, все, кто общаются с ребенком, должны поддерживать его, не ставить невыполнимых задач. Речь близких не должна быть многословной, ее главная функция по отношению к аутичному ребенку - вызвать его на контакт, на собственные высказывания. Специалисты и родители должны тесно сотрудничать в отношении развития речи, поскольку лишь на занятиях сформировать полноценные речевые навыки невозможно.

Вопросы для обсуждения

1. Различение по функциям, характеристикам и категориям.
2. Обучение интравербальным навыкам.
3. Обобщение стимулов и реакций.
4. Стратегии обобщения.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:
Перечень основной литературы:

1. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации Электронный ресурс : учебно-методическое пособие / М.В. Лобачева / А.В. Корочкин / В.Е. Житловский / О.А. Лайшева. - Москва : Издательство «Спорт», 2017. - 108 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-906839-99-2, экземпляров неограниченно

2. Алпатова, Н.С. Коррекционно-педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики Электронный ресурс : учебное пособие / Е.С. Федосеева / С.А. Карпова / Н.С. Алпатова. - Саратов : Вузовское образование, 2018. - 309 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-4487-0116-0, экземпляров неограничено

Перечень дополнительной литературы:

1. Красношлыкова, Т. С. Интеграция средств визуальной поддержки при формировании коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста : выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Т.С. Красношлыкова ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) ; Институт психологии и педагогики ; Педагогический факультет ; Кафедра дефектологии. - Томск, 2017. - 94 с. : табл., ил. - <http://biblioclub.ru/>. - Библиогр.: с. 71-79, экземпляров неограниченно

2. Максимова, Е.В. Уровни общения: причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна / Е.В. Максимова. - Москва : Диалог-МИФИ, 2015. - 288 с. : ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-86404-225-0 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447655> (15.02.2019).

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические рекомендации к самостоятельной работ студентов по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2016 г. - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 24 с., экземпляров неограниченно

2. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. - Ставрополь: СКФУ, 2016. - 26с.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»,

необходимых для освоения дисциплины

<http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>

<http://www.autism.ru>

<http://autism-info.ru>

Практическое занятие 8.

Тема. Использование альтернативных систем коммуникации в логопедической работе с невербальными детьми с аутизмом

Цель: сформировать представление об особенностях психоречевого развития у детей с аутистическими расстройствами.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о этиологии, патогенезе и клинико-психологических особенностях развития при расстройствах аутистического спектра, умение использовать знания об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РДА для осуществления коррекционной работы с ними.

Формируемые компетенции или их части: готов к организации и реализации коррекционной, абилитационной, реабилитационной работы с лицами с ОВЗ в вариативных условиях (ПК-8).

Актуальность темы: определяется структурой учебной дисциплины и последовательностью изучения ее тем.

Теоретическая часть

Логопед, участвующий в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с аутизмом, должен научиться осуществлять эмоционально-смысловой комментарий как необходимый элемент занятий. Это единственный адекватный путь, чтобы добиться включенности ребенка в реальность, осознания происходящего вокруг, понимания им речи. Для формирования у аутичного ребенка способности понимать речь логопед должен перейти от комментирования деталей, ощущений, ситуаций к сюжетному рассказу. Очень помогает в этой работе сюжетное рисование.

Растормаживание речи у таких детей идет одновременно в трех направлениях: провоцирование непроизвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого; провоцирование ребенка на эхолалии и непроизвольные словесные реакции; повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции.

Этапы формирования звукопроизношения у детей с аутистическими расстройствами

- 1 этап – подготовительный. На этом этапе происходит формирование и коррекция определённых умений детей.
- 2 этап – уточнение имеющихся у ребенка звуков.
- 3 этап – вызывание отсутствующих у ребенка звуков.
- 4 этап – формирование правильных артикуляторных позиций детей с искажением или заменой звуков.
- 5 этап – автоматизация поставленных звуков.
- 6 этап – дифференциация произносимых звуков.
- 7 этап – введение звуков в речь.

Эффективность работы по формированию звукопроизношения у детей с аутистическими расстройствами зависит от ряда факторов: от полноты проведения подготовительного этапа; от владения логопедом методикой предоставления подсказки и поощрения; - от

индивидуальных особенностей ребенка. На всех этапах работы для педагога часто более важно сформировать у ребенка желание общаться, чем добиться усвоения учебного материала.

Методики коррекции, используемые в логопедической работе с аутичными детьми: Прикладной анализ поведения. («Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии» – статья С.С.Морозовой, психолога из МГУ, проходившей стажировку в США по поведенческой терапии (модификации поведения, АВА); Методика Л.Г. Нуриевой; Методика глобального чтения Б.Д. Корсунской; Использование элементов методики М. Монтессори, С. Лупан; Методика «глобального чтения» по О.С.Никольской.

К условиям организации логопедической работы с детьми, страдающими РДА, было отнесено следующее: При определении стратегии необходимо учитывать особенности генеза как речевых расстройств, так и аутистических проявлений. Логопедическая работа является частью общей коррекционной работы и ведется параллельно с занятиями психолога по обучению элементарным учебным навыкам, развитию представлений о себе и об окружающем. По качественной характеристике зрелости аффективной сферы ребенок должен относиться к III или IV группе по классификации О. С. Никольской. В противном случае речевая работа малоэффективна. Речевой материал адекватно соотносится с уровнем интеллектуального развития ребенка. Должна соблюдаться строгая структура занятия, то есть занятия должны проводиться в определенном месте в определенное время. Это способствует формированию учебного стереотипа. Занятие должно построено на известной ребенку деятельности. Помещение, в котором проходит занятие, не должно быть перенасыщено (минимум зрительной стимуляции).

Вопросы для обсуждения

1. Коммуникация. Альтернативная коммуникация.
2. Цели использования альтернативной коммуникации. Случаи, в которых используется дополнительная коммуникация.
3. Выбор подходящих средств дополнительной коммуникации.
4. Основные принципы работы по внедрению системы дополнительной коммуникации: Принцип от более реального к более абстрактному, Принцип избыточности символов Принцип постоянной поддержки мотивации. Принцип функционального использования в коммуникации.
5. Требования к символам системы дополнительной коммуникации

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации Электронный ресурс : учебно-методическое пособие / М.В. Лобачева / А.В. Корочкин / В.Е. Житловский / О.А. Лайшева. - Москва : Издательство «Спорт», 2017. - 108 с. - Книга

находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-906839-99-2, экземпляров неограниченно

2. Алпатова, -педагогическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра. Вопросы теории и практики Электронный ресурс : учебное пособие / Е.С. Федосеева / С.А. Карпова / Н.С. Алпатова. - Саратов : Вузовское образование, 2018. - 309 с. - Книга находится в базовой версии ЭБС IPRbooks. - ISBN 978-5-4487-0116-0, экземпляров неограничено

Перечень дополнительной литературы:

1. Красношлыкова, Т. С. Интеграция средств визуальной поддержки при формировании коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста : выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) / Т.С. Красношлыкова ; Министерство образования и науки Российской Федерации ; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) ; Институт психологии и педагогики ; Педагогический факультет ; Кафедра дефектологии. - Томск, 2017. - 94 с. : табл., ил. - <http://biblioclub.ru/>. - Библиогр.: с. 71-79, экземпляров неограниченно

2. Максимова, Е.В. Уровни общения: причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна / Е.В. Максимова. - Москва : Диалог-МИФИ, 2015. - 288 с. : ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-86404-225-0 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=447655> (15.02.2019).

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические рекомендации к самостоятельной работ студентов по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2016 г. - Ставрополь : СКФУ, 2016. - 24 с., экземпляров неограниченно

2. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине "Логопедическая работа при аутистических расстройствах" : Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль - Логопедия. Квалификация выпускника - Бакалавр. - Ставрополь: СКФУ, 2016. - 26с.

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»,

необходимых для освоения дисциплины

<http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>

<http://www.autism.ru>

<http://autism-info.ru>

<http://www.aspergers.ru>

