

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 378.042:004
ББК 445.024.3

DOI 10.26170/1999-6993_2021_02_01
ГСНТИ 14.29.37 Код ВАК 13.00.03

С. В. Андреева **S. V. Andreeva**
Москва, Россия Moscow, Russia

ДИСТАНЦИОННАЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

ONLINE LOGOPEDIC SUPPORT FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND INTELLECTUAL DISABILITIES

Аннотация. В период пандемии коронавируса школьное обучение в России реализовывалось в дистанционном формате. Онлайн-обучение стало важным инструментом коррекции и для детей с расстройствами аутистического спектра. Асинхрония развития детей с аутизмом, отягощенность коморбидными психоневрологическими нарушениями, необходимость создания мотивационных условий, структурирования их произвольной деятельности предполагает учет данной специфики в коррекционной практике. Анализируется необходимость создания специальных условий обучения для детей с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями, использования поведенческих технологий в онлайн-формате логопедической работы. Представлены научно доказанные методы и приемы работы с детьми с аутизмом, имеющими особенности поведения, речевой негатив-

Abstract. During the coronavirus pandemic, school learning in Russia was conducted in a distance format. Online learning also became an important tool of rehabilitation for children with autism spectrum disorder. Asynchronous development of children with autism, suffering from comorbid psychoneurological disorders, the need to create motivating conditions, and structuring of their arbitrary activity presuppose the importance of taking into account this specificity in rehabilitation practice. The article presents scientifically validated methods and techniques of work with autistic children (demonstrating special behavior, verbal negativism, marked regulatory disorders, etc.) based on the applied behavior analysis. The author outlines the structural stages of the work of the teacher-logopedist on the organization and conduct of a remote speech therapy lesson. The article describes dynamic development of arbitrary speech in schoolchildren with intellectual disabil-

визм, выраженные регуляторные нарушения, основанные на «Прикладном анализе поведения». Обозначены структурные этапы работы учителя-логопеда по организации и реализации дистанционного логопедического занятия. Описано динамическое развитие произвольной речи у школьников с интеллектуальной и речевой патологией, обучающихся в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС в период дистанционного обучения. Делаются выводы об эффективности онлайн-формата обучения детей с аутизмом и интеллектуальными, речевыми нарушениями при создании специальных условий коррекции, а также важности включения родителей в реализацию поставленных коррекционных целей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; детский аутизм; дети-аутисты; интеллектуальные нарушения; нарушения интеллекта; дети с нарушениями интеллекта; олигофренопедагогика; онлайн-уроки; специальные условия обучения; поведенческие технологии; начальная школа; младшие школьники; логопедическая работа; информационно-коммуникационные технологии; дистанционные технологии.

Сведения об авторе: Андреева Светлана Витальевна.

Место работы: учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ).

Контактная информация: 127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29.
E-mail: Andreevasv@mail.ru.

ity and speech underdevelopment who study at the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive support for Children with ASD during distance learning. Conclusions are drawn about the effectiveness of the online format of teaching children with autism, intellectual disability and speech underdevelopment while creating special conditions for rehabilitation, as well as the importance of engaging parents in the implementation of the rehabilitation goals set.

Keywords: autism spectrum disorders; children's autism; autistic children; intellectual disabilities; children with intellectual disabilities; oligophrenopedagogy; online lessons; special conditions of learning; behavioral technologies; primary school; junior schoolchildren; logopedic support; information and communication technologies; online learning technologies.

About the author: Andreeva Svetlana Vital'evna.

Place of employment: Teacher-Logopedist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.

Обучение детей с РАС и интеллектуальными нарушениями реализуется в системе российского государственного образования по адаптивным образовательным программам, учитывающим степень тяжести интеллектуальной патологии: от сохранного, но формирующегося с задержкой интеллекта, до умственной отсталости — легкой, умеренной и тяжелой [1].

Физиологический возраст детей с РАС и нарушением интеллекта не соответствует ментальному, присутствует асинхрония развития. Ведущим проявлением дизонтогенеза является несформированность произвольной (целенаправленной) деятельности и, как следствие, самоконтроля, критичности, инициативы [5; 6; 7]. Дети имеют коморбидные психоневрологические заболевания: тяжелые нарушения речи, тревожные состояния, СДВГ [6; 7; 8]. Наличие умственной отсталости у школьников, отягощенной поведенческими особенностями, непонимание детьми социальных норм и правил, отсутствие у них интереса к окружающей действительности предполагает определенные требования к организации коррекционно-образовательного процесса. Большинство детей, обучающихся по программам 8.3 и 8.4, являются «безречевыми» либо имеющими минимальные речевые возможности

[3; 8]. Повышенная тревожность, неспособность речью сообщить о своем состоянии и потребностях, повышенная утомляемость, склонность к проявлению социально неприемлемого поведения — характерные особенности детей, которые создают преграды в овладении учебными навыками. В рамках логопедической коррекции учителем-логопедом ставятся задачи по формированию вербальной коммуникации, которая, в свою очередь, базируется на достаточном уровне развития мышления и слуховой функции. Многие дети с РАС имеют слуховую гипо/гиперчувствительность. При увеличении сенсорной нагрузки школьники закрывают уши, прерывая поток вербальной информации, не реагируют на обращенную речь и даже сильные звуковые раздражители.

Реализация логопедических целей и задач напрямую зависит от учета педагогом поведенческих особенностей детей с РАС [5; 6; 7; 10]. Важнейшим инструментом влияния на результативность и качество коррекционно-образовательного процесса является создание специальных условий обучения детей. Применяются как методы и приемы из классической советской дефектологии, так и методики, имеющие научно доказанную эффективность, преимущественно АВА,

TEACH, PECS [12; 16]. Коррекционный педагог, с учетом индивидуальных особенностей и возможностей детей, создает и применяет арсенал вспомогательных коррекционных и поведенческих технологий, активизирующих либо нивелирующих психические реакции. Основными являются методы, направленные на предупреждение социально неприемлемого, дезадаптивного поведения, выявляющие мотивационные потребности детей, структурирующие их деятельность, среду обучения, а также формирующие доступность учебного процесса.

Ниже приведены основные коррекционные приемы обучения детей с РАС в формате офлайн-обучения.

Мотивационные стимулы и поощрения

Диагностический этап начинается со сбора информации о мотивационных предпочтениях детей, без которых невозможно на начальных этапах работы осуществлять сотрудничество с ребенком. В дальнейшем материальные поощрения заменяются социальными: игрой, похвалой и т. д. Стимулировать активность и познавательный интерес у ученика помогает использование «жетонной системы подкрепления».

Структурирование учебной деятельности

Детям с РАС важно помогать структурировать их деятельность,

как домашнюю, так и учебную. Понимание того, что их ожидает, снимает чувство тревоги, усиливает чувство защищенности. Визуализированный режим дня в домашней среде, а в школе — расписание уроков являются неотъемлемым атрибутом структурированной деятельности школьника с РАС. На логопедическом занятии также используется таймер и визуальное расписание, состоящее из элементов урока. В отличие от стандартных логопедических занятий, количество перерывов для отдыха может быть значительно больше. Их количество регулирует педагог, вводя условие: получение перерыва (возможно, в сочетании с мотивационным стимулом) предоставляется за хорошее учебное поведение на уроке. Сложность заданий также регулируется в зависимости от психоэмоционального состояния ученика. Сложные задания чередуются с более легкими либо более интересными для ученика.

Визуализация и пошаговый алгоритм деятельности

У большинства детей с РАС и нарушением интеллекта самой развитой функцией является зрительное восприятие. Визуальные опоры являются основой для понимания информации. Многие дети не способны воспринять речевую инструкцию на слух, но могут при обучении понять визу-

альный алгоритм действия. Любая информация членится на мелкие, последовательные части. Учитель-логопед дополнительно оречевляет визуальную схему, констатируя ситуацию, затем помогает сформулировать итог и вывод.

Альтернативная коммуникация

Использование альтернативной коммуникации является необходимым аспектом работы логопеда с «безречевым» учеником. Невозможность ребенка выразить свои желания, потребности проявляется в его поведении: агрессии, самоагрессии, социально неприемлемом поведении. С этой целью в логопедической работе используются методики альтернативной, дополнительной коммуникации, частично применяется жестовый язык. В рамках логопедического занятия обучение альтернативной коммуникации происходит во время режимных моментов (перерыв на отдых), так как обязательным условием является мотивационная потребность ученика в получении желаемого.

Методы и приемы работы, закрепленные в работе с аутичными школьниками, переносятся специалистами и в онлайн-формат обучения.

Важнейшим условием реализации дистанционного онлайн-обучения является подготовка учебно-коррекционного процес-

са. Независимо от наличия либо отсутствия интеллектуальной патологии, дети с РАС имеют поведенческие особенности. В частности, сформированный учебный стереотип в школе не всегда переносится детьми в домашнюю практику. Также важно учитывать несформированность волевых качеств детей, нахождение родителей рядом, сенсорные особенности, речевой, коммуникативный негативизм.

Перед первым занятием проводится консультация с родителями, где разъясняются стратегии коррекционного обучения и роль родителя в данном процессе. На всем этапе дистанционного обучения родитель ученика является союзником педагога, организующим условия для реализации занятия, помогающим контролировать нежелательное поведение ребенка, обращать внимание на то, что в силу технических особенностей может не заметить педагог. При отсутствии речи у ребенка родитель озвучивает ответ на вопрос, на который жестом указывает ученик. Родителям разъясняется важность мотивации и роль поощрений в работе с детьми с РАС, необходимость определенной депривации любимых мотивационных стимулов перед занятием.

По возможности онлайн-занятия нужно начинать с минимального количества времени. Важно

формировать у ребенка положительное отношение к занятию дома у компьютера. Родителям желательно не использовать планшет и телефон, так как для многих детей данная техника является средством аутостимуляции (компьютер — в значительно меньшей степени).

Далее мы организуем первое занятие, на котором ребенку объясняется алгоритм взаимодействия и обучения. В работе с детьми, имеющими выраженные интеллектуальные нарушения, а также с учениками первого года обучения, у которых еще не сформировано учебное поведение, мы используем принцип «сначала — потом», предполагающий связь учебной деятельности с поощрением. Ученику разъясняется, что его усилия будут вознаграждены и он получит приз, который предоставит родитель сразу же после окончания урока, предварительно продемонстрировав перед его началом. В данном случае длительность занятия не более 15—20 минут и ребенок не успевает устать и начать демонстрировать нежелательное поведение, за которое вознаграждение не предоставляется. В особых случаях, когда ребенку сложно выдерживать нагрузку, мы используем постоянный режим подкрепления, т. е. вознаграждение за каждый правильный ответ. Обычно это пи-

щевые поощрения небольшого объема, чтобы избежать перенасыщения. В конце занятия ребенок также получает обещанный приз. Для концентрации внимания, позитивного настроения эффективны светящиеся, вращающиеся музыкальные игрушки, которые педагог включает перед камерой на несколько секунд. Данное стимулирование может осуществляться несколько раз в течение занятия, как только педагог замечает знаки, предвещающие нежелательное поведение. Как правило, первый урок включает обучение взаимодействию ребенка с педагогом, в частности приветствие, формирование навыка сосредоточения на визуальном элементе на экране монитора, восприятия речи педагога на слух в условиях более зашумленной среды. Также проводится проверка усидчивости ребенка во время занятия и уточнение проблематики обучения в данном формате с целью разработки маршрута поэтапного преодоления выявленных трудностей. В особо сложных случаях принимается решение о заочном дистанционном обучении в формате видеоуроков.

В работе с детьми, у которых уже сформирован учебный стереотип, но имеются выраженные поведенческие нарушения, мы используем визуальный план-договор урока, включающий в

себя все элементы занятия. Обычно их не более пяти. Также визуально указан алгоритм предоставления перерыва и главного поощрения («суперприза») по окончании урока. Перерыв предоставляется за определенное собранное количество жетонов (их количество указано в визуальном плане урока) и совмещается с призом, но меньшей мотивационной значимости. При нарушении условий договора призы не предоставляются. В случае правильного использования поощрений, имеющих высокую привлекательность для ребенка, занятие проходит эффективно, нежелательное поведение не проявляется либо купируется на этапе проявления первых сигналов (предвестников). Визуализация процесса урока, понятный алгоритм сотрудничества снимают у ребенка чувство тревожности, стимулируют учебную деятельность, помогают педагогу добиться поставленной учебной цели.

Коррекционное обучение детей с РАС и интеллектуальными нарушениями может быть эффективным при создании специальных условий сотрудничества, применении поведенческих, структурированных технологий, а также помощи родителей в организации обучающего процесса.

Ниже приведены результаты коррекционной работы в течение трех месяцев в онлайн-формате у

младших школьников с РАС и интеллектуальными, речевыми нарушениями в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ).

Лена Д., 7 лет, РАС, задержка психического развития, ТНР (тяжелые нарушения речи), первый год школьного обучения.

Начав обучение в первом классе, Лена не использовала речь как средство для коммуникации. Понимание обращенной речи было снижено, доступно только понимание знакомых вопросов, инструкций контекстно и в ситуации общения. Звукопроизношение было сформировано, однако присутствовала смазанность речи вследствие недостаточной речевой практики. Вокальная речь представляла собой серии звукокомплесов, являющихся средством аутостимуляции. Лена знала большое количество слов социально-бытового назначения, однако в собственной речи их не использовала. По просьбе педагога могла называть знакомый предмет на картинке различной слоговой структуры с фонетическим искажением. Навык просьбы не был сформирован. Свои потребности выражала криком, при отказе и нежелании выполнять инструкцию ложилась на пол. Девочка имела выраженные регуляторные и нейродинамические нарушения.

Произвольная деятельность была сформирована на уровне автоматизированных социально-бытовых поведенческих программ. Изменение в последовательности рутинных действий приводило к нежелательному поведению и аутоагрессии. Отмечалась хорошая механическая зрительная память, в меньшей степени — слухоречевая. Стереотипным увлечением являлся просмотр мультфильма «Три кота», имела привязанность к компьютерным и техническим средствам.

Цель и задачи логопедической коррекции. Основными направлениями логопедической коррекции являлись формирование речевой инициативы, коммуникативных навыков, элементарной произвольной фразовой речи, развитие речеслуховой памяти, артикуляционного праксиса.

Ход работы в офлайн-формате обучения. В течение первого полугодия обучения (с сентября по март) у Лены педагогами класса был сформирован учебный поведенческий стереотип, однако требовалась постоянная мотивация к сотрудничеству и структурирование учебной среды, дозирование информационной нагрузки. Лена выполняла доступные вербальные инструкции с частичной визуальной помощью. В процессе обучения на индивидуальном логопедическом занятии для Лены были

созданы специальные адаптивные условия, в частности использовались визуальное расписание, «жетонная система подкрепления», схематичные наглядные модели речевых фразовых конструкций, таймер. Поощрения подбирались совместно с родителем ученицы и варьировались по уровню предпочтения в определенный день.

Результаты в офлайн-формате обучения. На первом этапе логопедической работы был сформирован навык просьбы посредством речи: частотные речевые конструкции, воспроизводимые контекстно по памяти. На следующем этапе фразовая речь формировалась в рамках диалога в форме вопросно-ответной речевой деятельности. К началу дистанционного обучения в онлайн-формате Лена могла ответить на вопрос предложением из 2 слов: существительное + глагол в единственном числе, с частичной подсказкой: первый слог требуемого слова.

Цель на период онлайн-обучения (три месяца). Расширение произвольной фразы за счет включения простых предложений и качественных, количественных прилагательных.

Ход работы в онлайн-формате обучения. В онлайн-формате обучения были перенесены знакомые Лене специальные поведенческие технологии, с частич-

ной адаптацией к домашней среде и дистанционным условиям. В частности, визуальное расписание выводилось на экран компьютера в виде плана занятия, желтая система подкрепления реализовывалась посредством смайликов, выводимых на монитор, поощрения организовывала мама ученицы.

Проблематика онлайн-обучения. В первое занятие Лена продемонстрировала нежелательное поведение из-за изменения привычного для нее формата обучения. Учебный стереотип поведения в новой среде был сформирован за несколько уроков. Время обучения было снижено на 10 минут, и в середине занятия был предусмотрен перерыв, отраженный в визуальном расписании с предоставлением комбинированных поощрений средней степени значимости: непосредственно сам отдых плюс конфета. После окончания предоставлялся «суперприз»: возможность поиграть на планшете определенное время.

Результаты онлайн-обучения. К концу учебного года на онлайн-уроках Лена не демонстрировала нежелательное поведение. В случаях незначительного утомления Лена непродолжительное время занималась аутостимуляциями: активно артикулировала звуки, встряхивала кистями рук, раскачивалась. В подобных ситуациях, по просьбе педагога, для улучше-

ния тонуса Лене делались растирающие, поглаживающие массажные движения по спине. Лена самостоятельно формировала пространственную фразу, включая в ее структуру простые предлоги, качественные, количественные прилагательные с незначительными ошибками в выборе правильного слова.

Данные коррекционные планы были реализованы за счет сотрудничества ученицы с педагогом, ее достаточной продуктивной деятельности во время урока.

Дима М., 10 лет, РАС, легкая умственная отсталость, ТНР (тяжелые нарушения речи). Четвертый год школьного обучения.

В период первичной логопедической диагностики Дима демонстрировал минимальные речевые возможности, в частности, отвечал на вопрос «Как тебя зовут»? («Дима») и имел навык просьбы, выраженный глаголом в повелительной форме (пить, есть, спать). Понимание обращенной речи было снижено и контекстно. Имелись полиморфные нарушения звукопроизношения. Отмечалось грубое нарушение слоговой структуры повторяемых слов. Ребенок не проявлял интереса к общению с педагогом, не интересовался игрушками, техническими средствами. Аутостимулятивным поведением являлось включение/выключение света, крана с водой и звукового таймера. Ребе-

нок брал вещи, не спрашивая, при отказе громко кричал, демонстрируя социально неприемлемое поведение.

Цель и задачи логопедической коррекции. К основным направлениям логопедической работы относились развитие слухового восприятия, формирование речевых коммуникативных навыков, формирование фразовой речи, коррекция звукопроизношения.

Ход работы в офлайн-формате обучения. Были созданы специальные условия обучения: визуальное расписание, использовались запрещающие карточки, размещенные на аутостимулятивных предметах, применялась жетонная система подкрепления, предоставлялись небольшие, но многочисленные (3—4 за урок) перерывы для отдыха. Поощрением для ребенка являлась игрушка «антистресс». Дима мог длительное время смотреть на струящиеся вверх/вниз пузырьки воздуха. Сильным мотиватором, с разрешения родителей, являлись сушки, но использовались в исключительных случаях и однократно за период урока.

Результаты в офлайн-формате обучения. За три с половиной года очного обучения в школе Дима значительно улучшил свои речевые и коммуникативные возможности. В процессе коррекционной работы улучшилось понимание обращенной речи.

Улучшилось произношение слов сложной слоговой структуры. В спонтанной речи ребенка присутствует простое распространенное аграмматичное предложение коммуникативной направленности из 3 слов с использованием некоторых предлогов раннего онтогенеза. Увеличился объем функциональной, обращенной речи. Дима вступает в диалог с педагогом, задавая вопрос в форме аграмматичной фразы. На четвертый год коррекции логопедические задачи расширились за счет необходимости динамического развития речевого праксиса и введения в собственную речь ребенка элементарной связной речи с формированием простых социально-бытовых выводов, грамматических правил оформления речи. К началу дистанционного обучения в марте 2019 г. у Димы был сформирован и закреплён учебный стереотип, т. е. ребенок выполнял инструкции педагога, активно сотрудничал, в структуре поощрений уже преобладали действия и предметы социальной направленности.

Цель на период онлайн-обучения (три месяца). Основной целью логопедической коррекции в период дистанционного обучения стало закрепление навыка рассказа, пересказа с визуальной опорой (сюжетной картинки, серии картинок), с вербальными подсказками из 2—3 предложений.

Ход работы. В онлайн-формат были перенесены все знакомые Диме специальные условия обучения, однако в структуре занятия появился большой перерыв, предполагающий отдых 5 минут и поощрения, которые готовила мама. По окончании занятия (30 минут) ребенок получал награду — обычно это была любимая еда. Все условия сотрудничества: количество заданий, их конкретизация, перерыв, поощрения — были выведены на экране монитора. Педагог обращал внимание, что мы сегодня будем делать, Дима прочитывал план-договор урока, включающий названия всех видов учебной деятельности, и соглашался. В структуре логопедического онлайн-занятия вопросно-ответная речевая деятельность дополнялась заданием: составлением по серии картинок небольшого описательного рассказа, состоящего из 2—3 предложений, объединенных по смыслу, и вывода-утверждения. Рядом с учеником присутствовала его мама, повторяющая вопросы педагога, помогающая концентрировать внимание ученика на нужной детали.

Проблематика онлайн-обучения. В период онлайн-обучения поведенческие проблемы частично вернулись. Эпизодически Дима вскакивал из-за стола, пытался включать весь свет в кабинете, но по просьбе педагога

возвращался на место. Учебное поведение ребенка, сформированное в школе, не перенеслось в домашнюю обстановку. Тем не менее потребовалось несколько уроков, чтобы Дима адаптировался и спокойно реагировал на педагога, говорящего из монитора компьютера.

Результаты в онлайн-формате обучения. Онлайн-занятия были эффективны. Мама Димы прислала фото цветов, подаренных ребенком накануне, со словами: «Видимо, что-то остается в голове». Данное действие было совершено после разбора рассказа, где девочка дарит маме цветы. Был сделан вывод, что мамы любят, когда им дарят цветы. Ребенок перенес данный опыт в свою практику.

Приведенные результаты логопедической коррекции свидетельствуют о том, что динамика в речевом развитии детей продолжалась и в онлайн-формате обучения. Дети быстро адаптировались к новым условиям обучающей среды, переносили накопленный речевой и социальный опыт в иную плоскость коммуникации.

Однако дистанционное коррекционное обучение, реализующееся в онлайн-формате, имеет также свою проблематику [16]. Некоторые психиатры дают рекомендации родителям по отмене онлайн-обучения детей с РАС либо максимальному снижению

временной нагрузки — до 30 минут в день. Аргументацией данной позиции являются коммуникативные нарушения, особенности сенсорного восприятия детей с РАС, имеющиеся тревожные расстройства в синдромальной структуре ведущего нарушения. Данная позиция оправдана.

Конечно, ничто не может заменить «живого» общения ребенка с педагогом. Однако офлайн-формат обучения в условиях школы является временным, дополнительным, реализуемым в ситуации необходимости. Полный переход к заочной форме обучения, отсутствие возможности у ребенка с РАС общаться со знакомыми людьми: педагогами, тьютором — может привести к «откату» в коммуникативном плане, и при возврате к очной форме обучения, возможно, придется формировать учебное взаимодействие, сотрудничество ученика с учителем заново. Сенсорные особенности детей с РАС, в частности скорость в обработке речевой информации на слух, сложность восприятия звуков разной частоты, поддаются коррекции путем тренировки: ребенок концентрируется, прислушивается, адаптируется к различным условиям восприятия речи. Навык анализа аудиальных стимулов от простого к более сложным является коррекционным инструментом и в классическом фор-

мате в логопедической практике. Соответственно, воспринимая слуховую информацию в зашумленной среде, в частности параллельно воспринимая звук компьютера, ребенок тренирует слуховое восприятие в сложных условиях. Тревожные состояния у детей во время онлайн-урока корректируются вышеописанными поведенческими технологиями, психофизиологическая нагрузка снижена и зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Онлайн-формат обучения, на взгляд автора, является результативным инструментом адаптации психофизиологических процессов ребенка с РАС, тем не менее требует определенной дополнительной подготовки педагогов, реализующих процесс коррекционного обучения, в частности в области нейрофизиологии и прикладного анализа поведения. Включенность родителей в коррекционный процесс не только помогает реализации дистанционного формата обучения, но и дает возможность получения ими дополнительных логопедических знаний, применение которых поможет в дальнейшем самостоятельно закреплять, переносить сформированные речевые навыки детей в социальную среду.

Литература

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аути-

стического спектра : методическое пособие. — Москва : ФРЦМГППУ, 2016.

2. Андреева, С. В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2019. — № 3.

3. Андреева, С. В. Логопедическая работа с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2020. — № 1.

4. Андреева, С. В. Роль письменной речи в работе учителя-логопеда по формированию речевой коммуникации у обучающихся с РАС и интеллектуальными нарушениями / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Сборник материалов IX Международной конференции «ПРО чтение: дислексия в XXI веке». — Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. — С. 17—20.

5. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход / М. Л. Барбера. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. — Текст : непосредственный.

6. Богдашина, О. И. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера. Говорим ли мы на одном языке / О. И. Богдашина. — Москва : Наш Солнечный мир, 2016. — Текст : непосредственный.

7. Волкма, В. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / В. Волкма, А. Вайзнер. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. — Текст : непосредственный.

8. Григоренко, Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс : учеб. пособие для студентов / Е. Л. Григоренко. — Москва : Практика, 2018. — Текст : непосредственный.

9. Левченко, И. Ю. Патопсихология: теория и практика : учеб. пособие / И. Ю. Левченко. — Москва : Академия, 2010. — Текст : непосредственный.

10. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и

школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. — Санкт-Петербург : Сеанс, 2018. — Текст : непосредственный.

11. Как помочь дошкольнику с расстройством аутистического спектра. Опыт специалистов служб раннего вмешательства Фонда «Обнажённые сердца» / ООО «Издательство „Эксмо“» (оформление), 2020.

12. Лиф, Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Р. Лиф, Д. Макэки. — Москва : ИП Толкачев Л. Л., 2016. — Текст : непосредственный.

13. Морис, К. Меняя к лучшему: поведенческое вмешательство при аутизме / К. Морис, Дж. Грин, Р. М. Фокс. = Maurice C., Green G., Foxx R. M. Making a difference: Behavioral intervention for autism. — Pro-Ed, 2001. — Text : unmediated.

14. Фрит, У. Почему нам необходимы когнитивные объяснения аутизма / У. Фрит. = Frith U. Why we need cognitive explanations of autism / U. Frith. — DOI 10.1080/17470218.2012.697178. — Text : unmediated // Quarterly Journal of Experimental Psychology. — 2012. — No 65 (11). — P. 2073—1092.

15. Шведовский, Е. Ф. Возможности и условия дистанционного консультирования семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Ф. Шведовский, С. Н. Панцирь. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2020. — Т. 18, № 2. — С. 14—20.

16. Эрц, Ю. М. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА) / Ю. М. Эрц, О. В. Мелешкевич. — Издательство Бахрах-М, 2020. — Текст : непосредственный.

References

1. Adaptatsiya obrazovatel'noy programmy obuchayushchegosya s rasstroystvami autisticheskogo spektra : metodicheskoe posobie. — Moskva : FRTsMGPPU, 2016.

2. Andreeva, S. V. Sintaksicheskie transformatsii v logopedicheskoy rabote po formirovaniyu frazovoy rechi u obuchayushchikh-

- sya s RAS / S. V. Andreeva. — Tekst : neposredstvennyy // Autizm i narusheniya razvitiya. — 2019. — № 3.
3. Andreeva, S. V. Logopedicheskaya rabota s mladshimi shkol'nikami s rasstroystvami autisticheskogo spektra i intellektual'nymi narusheniyami / S. V. Andreeva. — Tekst : neposredstvennyy // Autizm i narusheniya razvitiya. — 2020. — № 1.
4. Andreeva, S. V. Rol' pis'mennoy rechi v rabote uchitelya-logopeda po formirovaniyu rechevoy kommunikatsii u obuchayushchikhsya s RAS i intellektual'nymi narusheniyami / S. V. Andreeva. — Tekst : neposredstvennyy // Sbornik materialov IKh Mezhdunarodnoy konferentsii «PROchenie: disleksiya v KhKhI veke». — Moskva : Gos. IRYa im. A. S. Pushkina, 2020. — S. 17—20.
5. Barbera, M. L. Detskiy autizm i verbal'no-povedencheskiy podkhod / M. L. Barbera. — Ekaterinburg : Rama Publishing, 2014. — Tekst : neposredstvennyy.
6. Bogdashina, O. I. Voprosy kommunikatsii pri autizme i syndrome Aspergera. Govorim li my na odnom yazyke / O. I. Bogdashina. — Moskva : Nash Solnechnyy mir, 2016. — Tekst : neposredstvennyy.
7. Volkma, V. Autizm. Prakticheskoe rukovodstvo dlya roditel'ey, chlenov sem'i i uchiteley / V. Volkma, A. Vayzner. — Ekaterinburg : Rama Publishing, 2016. — Tekst : neposredstvennyy.
8. Grigorenko, E. L. Rasstroystva autisticheskogo spektra. Vvodnyy kurs : ucheb. posobie dlya studentov / E. L. Grigorenko. — Moskva : Praktika, 2018. — Tekst : neposredstvennyy.
9. Levchenko, I. Yu. Patopsikhologiya: teoriya i praktika : ucheb. posobie / I. Yu. Levchenko. — Moskva : Akademiya, 2010. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Dovbnaya, S. Deti s rasstroystvami autisticheskogo spektra v detskom sadu i shkole: praktiki s dokazannoy effektivnos't'yu / S. Dovbnaya, T. Morozova, A. Zalogina, I. Monova. — Sankt-Peterburg : Seans, 2018. — Tekst : neposredstvennyy.
11. Kak pomoch' doskol'niku s rasstroystvom autisticheskogo spektra. Opyt spetsialistov sluzhb rannego vmeshatel'stva Fonda «Obnazhennyye serdtsa» / OOO «Izdatel'stvo „Eksmo“» (oformlenie), 2020.
12. Lif, R. Idet rabota. Strategii raboty s povedeniem. Uchebnyy plan intensivnoy povedencheskoy terapii pri autizme / R. Lif, D. Makekn. — Moskva : IP Tol'kachev L. L., 2016. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Moris, K. Menyaya k luchshemu: povedencheskoe vmeshatel'stvo pri autizme / K. Moris, Dzh. Grin, R. M. Foks. = Maurice C., Green G., Foss R. M. Making a difference: Behavioral intervention for autism. — Pro-Ed, 2001. — Text : unmediated.
14. Frit, U. Pochemu nam neobkhodimy kognitivnye ob'yasneniya autizma / U. Frit. = Frith U. Why we need cognitive explanations of autism / U. Frith. — DOI 10.1080/17470218.2012.697178. — Text : unmediated // Quarterly Journal of Experimental Psychology. — 2012. — No 65 (11). — P. 2073—1092.
15. Shvedovskiy, E. F. Vozmozhnosti i usloviya distantsionnogo konsul'tirovaniya semey, vospityvayushchikh detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra / E. F. Shvedovskiy, S. N. Pantsir'. — Tekst : neposredstvennyy // Autizm i narusheniya razvitiya. — 2020. — T. 18, № 2. — S. 14—20.
16. Erts, Yu. M. Osobyete deti. Vvedenie v prikladnoy analiz povedeniya (AVA) / Yu. M. Erts, O. V. Meleshkevich. — Izdatel'stvo Bakhrakh-M, 2020. — Tekst : neposredstvennyy.