
МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЯ
EDUCATION & INTERVENTION METHODS

Логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные нарушения

С.В. Андреева,
Московский государственный
психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>,
e-mail: Andreevasv@mail.ru

Асинхронное нервно-психическое развитие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) предполагает не только персонифицированный подход, учет их поведенческих особенностей при обучении и коррекции, но и разработку новых абиталиционных программ. Приведены структурные компоненты логопедической работы с обучающимися с РАС и интеллектуальными нарушениями. Детально описывается важнейший мотивационно-побудительный этап работы с детьми, имеющими поведенческие особенности, включающий создание специальных образовательных условий. В рамках комплексной коррекционной логопедической работы определены базисные дифференцированные задачи, зависящие от степени сформированности, нарушенности речи и потенциальных возможностей ее развития, — от становления достаточных артикуляторных возможностей до выработки речевой или альтернативной коммуникации. Представлены основные направления логопедической работы по формированию речевой функции у младших школьников, обучающихся по программам для детей с нарушением интеллекта, приводится опыт из логопедической практики по коррекции у детей нарушений письма и чтения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, нарушения интеллекта, основная образовательная программа, специальные условия образования, мотивация, стимулирование, направления логопедической работы, письменная речь.

Для цитаты: Андреева С.В. Логопедическая работа с младшими школьниками, имеющими расстройства аутистического спектра и интеллектуальные нарушения // Аутизм и нарушения развития, 2020. Т. 18. № 1 (66). С. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180108>

CC BY-NC

Speech Therapy Work with Elementary-School Children with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities

Svetlana V. Andreeva,
Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>,
e-mail: Andreevasv@mail.ru

Asynchronous neuropsychic development of children with autism spectrum disorders (ASD) involves not only a personalized approach, which takes into account behavioral characteristics of children during their education and correction, but also the development of new habilitation programs. The structural components of speech therapy work with children with ASD and intellectual disabilities presented. The most important motivational and incentive stage of work with children with behavioral features, which includes the formation of special educational environment, described in detail. As part of a comprehensive speech therapy work, basic differentiated tasks are determined depending on the degree of formation, impaired speech and potential developmental opportunities, from the establishment of sufficient articulatory capabilities to the development of verbal or alternative communication. The main directions of speech therapy work on the formation of speech function in primary schoolchildren studying in programs for children with intellectual disabilities presented. Experience of speech therapy practice in correctional work with children with writing and reading disorders presented.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), intellectual disabilities, general educational program, special education environment, motivation, stimulating, speech therapy directions, writing.

For citation: Andreeva S.V. Speech Therapy Work with Elementary-School Children with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disabilities. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism & Developmental Disorders (Russia)*, 2020. Vol. 18, no. 1 (66), p. 76–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2020180108> (In Russ., abstr. in Engl.).

Дети с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями в соответствии со ФГОС для лиц с ОВЗ и по решению ПМПК, определяющей образовательный маршрут ребенка, могут обучаться по адаптированным образовательным программам 8.3 (РАС, сочетающиеся с легкими интеллектуальными нарушениями) и 8.4 (РАС, сочетающиеся с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями) [9].

Интеллектуальные нарушения у детей с РАС не тождественны нарушениям интеллекта у детей с умственной отсталостью, но без аутизма, и имеют иную этиологию,

а также перспективы коррекции. Ребенок с аутизмом и когнитивным дефицитом может владеть большим объемом информации, включая вербальную, однако не в состоянии выполнить простую бытовую работу, предполагающую гибкий подход. Речевое развитие детей с РАС и нарушением интеллекта к моменту начала обучения в коррекционной школе также вариативно, и программы коррекции строятся в зависимости от выраженности аутистических нарушений, неврологических особенностей и особенностей поведения ребенка [2; 3; 4].

В семь лет большинство обучающихся с РАС и нарушением интеллекта являются

«безречевыми». У детей отсутствует фразовая речь, при этом они могут цитировать большие по объему тексты, декламировать любимые стихи в процессе речевых ауто-стимуляций. Собственная их речь соответствует примерно возрасту двух лет, для которого нормативным считается отсутствие фразы, использование глаголов в инфинитивной форме, отсутствие местоимений, включая «я», присутствие в речи распространенных штамповых конструкций [7]. Однако зрительное восприятие, моторная функция, произвольная память у данных школьников могут быть сформированы на более высоком уровне. Физиологический возраст детей с РАС и интеллектуальными нарушениями не соответствует ментальному, присутствует асинхрония развития.

Цели, которые ставит перед собой учитель-логопед в работе по формированию либо коррекции речевой функции, дифференцируются по уровню сформированности речи у ученика на начало обучения в школе, а также в соответствии с его потенциальными интеллектуальными возможностями. В процессе логопедической работы необходимым условием является учет поведенческой специфики младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Так, основные задачи логопедического воздействия в работе с детьми, обучающимися по АООП 8.3 и говорящими однословно, — это формирование достаточных артикуляторных возможностей, произвольной фразовой речи, используемой для коммуникации. В логопедической работе с обучающимися также по программе 8.3, но владеющими аграмматичной простой фразой, главным направлением работы будет формирование связного высказывания, развитие диалогической речи. У детей, обучающихся по программе 8.4, главной логопедической задачей будет формирование речевой или альтернативной коммуникации [1; 2; 3; 4].

Приведенные ниже рекомендации базируются на многолетнем доказавшем свою результативность опыте практической работы в Федеральном ресурсном центре по

организации комплексного сопровождения детей с РАС в работе с младшими школьниками, обучающимися по АООП 8.2, 8.3 и 8.4.

Логопедическая работа проводится поэтапно. Начальным этапом работы является формирование мотивационно-побудительной базы для обучения, создание специальных образовательных условий для каждого ребенка.

Важнейшим инструментом влияния на мотивацию и поведение ребенка с РАС является стимулирование желания учиться, структурирование его деятельности. Данный опыт широко представлен в методиках ТЕАСН, АВА, оперантном научении, которые также используются в современной отечественной дефектологии [1; 6; 11].

Создание специальных условий для обучения и коррекции

Приведенные ниже приемы и методы препятствуют проявлению нежелательного поведения, помогают логопеду в реализации поставленных коррекционных целей и задач [10].

Структурирование учебной деятельности

У детей с РАС и нарушением интеллекта к школьному возрасту не сформированы временные представления. Препятствием в обучении является также повышенная тревожность, являющаяся предпосылкой к дезадаптивному поведению.

Снятию тревожности помогает использование визуального расписания занятия. Ученик понимает, сколько времени он должен заниматься, что он должен делать в настоящем и что будет делать потом. При помощи визуальной опоры «сначала — потом» ученик с РАС и интеллектуальными нарушениями способен понять, что после урока он будет отдыхать. Звонок таймера сообщит об окончании работы, начале перемены.

Визуальные подсказки

Детям с РАС и нарушениями интеллекта на слух сложно воспринимать слова и инструкции. В силу сниженных нейроди-

намических процессов ЦНС вербальная актуализация даже знакомых слов проблематична. Для коррекции данной речевой специфики используются визуальные опоры-подсказки. Подсказки могут быть как ограничивающими («стоп», «нельзя»), так и помогающими логопеду формировать активный функциональный словарь.

Пошаговый алгоритм деятельности

Дети с РАС и интеллектуальными нарушениями не усваивают опыт по аналогии. Для овладения навыком им требуется пошаговый алгоритм действия с длительной его автоматизацией, структурирование процесса, визуальное его оформление. Эффективным является прием социальных историй, например, — серия картинок, шаг за шагом констатирующая план предстоящего действия.

Стимулы и поощрения

Главную роль в обучении ребенка с РАС играет мотивация. Для ее формирования необходима, прежде всего, работа с родителями. С этой целью мы выясняем любимые стимулы детей, ради которых они готовы выполнять задания. Эффективна в применении жетонная система поощрения, позволяющая увеличить продуктивный интервал работы при снижении количества подкреплений. В частности, за хорошее поведение ученик поощряется любимой игрой при накоплении им определенного количества жетонов.

В школьной среде используются преимущественно социальные стимулы. Пищевые подкрепления в образовательной организации применяются в исключительных случаях и только с разрешения родителей или законных представителей ребенка.

Использование альтернативной коммуникации

Использование альтернативной коммуникации является необходимым аспектом работы логопеда с «безречевым» учеником. Невозможность ребенка выразить свои желания, потребности проявляется его нежелательным поведением, агрессией, самоагрессией. С этой целью в логопедической

работе используется методика обмена карточками «PECS», частично применяется и жестовый язык.

Адаптация и модификация учебного процесса

Дети с РАС и интеллектуальными нарушениями могут иметь также сенсорные проблемы. Учебные материалы адаптируются с учетом особенностей ребенка. Для детей, имеющих особенности визуального восприятия, не используются яркие, цветные картинки. Учащиеся со слуховой гиперчувствительностью на уроке, а также в период режимных моментов, используют наушники. Учебный материал для детей с нарушением интеллекта педагогом упрощается и структурируется. Обязательным условием обучения является четкая инструкция, предоставление алгоритма работы, формулирование для ученика выводов [1].

Специфическим модификационным приемом коррекционной работы является использование глобального, технического, чтения при формировании устной речи. Воспринимаемые глобально слова служат визуальной опорой при формировании речи у «безречевых» детей.

Развитие коммуникативных навыков

Важной частью логопедической работы является формирование у обучающихся с РАС коммуникативных навыков. Работа проводится параллельно с другими разделами логопедической работы и реализуется комплексно всеми участниками коррекционного процесса (учителями, психологом, логопедом, родителями).

В ходе данной работы формируются важнейшие навыки общения [11]:

Экспрессивные: просьба о поощрении, о помощи, просьба о перерыве, выражение согласия, отказ.

Рецептивные: реакция на задержку при предоставлении поощрения — «жди», «нет»; смена деятельности; следование инструкциям; следование визуальному расписанию.

В частности, логопед помогает ребенку самостоятельно озвучить просьбу, так как

не всегда карточка «PECS» под рукой, ее долго искать, а жестовый язык может быть непонятен другим. Мы тренируем детей вокально произносить слова, которые помогают получить помощь, сообщать о своей потребности («помоги», «еще», «болит»), обучаем называть части тела.

Невозможно сформировать произнесение даже речевых штампов без развития слухоречевой памяти, постановки звуков, без умения произносить слоги. Данные задачи реализуются в следующем разделе непосредственно логопедической практики.

Основные направления логопедической работы с детьми, обучающимися по АООП 8.4.

1. Работа на невербальном материале.

1.1. Развитие ВПФ — функционального базиса речи.

2. Работа на вербальном материале.

2.1. Формирование орального праксиса (при необходимости).

2.2. Формирование темпо-ритмической стороны речи.

2.3. Формирование фонематических процессов.

2.4. Формирование функционального словаря, коммуникативной лексики.

2.5. Формирование штамповых речевых конструкций коммуникативно-бытового содержания.

2.6. Формирование коммуникативных навыков с использованием собственной речи, средств альтернативной коммуникации.

3. Формирование навыка глобального чтения.

4. Формирование навыка технического письма (написание: имени, фамилии, просьбы).

5. Взаимодействие с родителями и другими педагогами.

За шесть лет обучения в школе в рамках реализации данной программы коррекции педагоги частично либо полностью добиваются результатов. В частности, ребенок может сообщить о своем желании и самочувствии самостоятельно, он научается

произносить некоторые слова — иногда с нарушением слоговой структуры, звуконаполняемости, но доступно для понимания окружающими [2; 3; 4].

Наиболее многочисленная группа детей, обучающихся по АООП 8.3, на момент начала обучения в школе являются «безречевыми». Речь таких детей однословна, произвольной фразовой речью школьники не пользуются. Однако потенциальные умения и интеллектуальные возможности учащихся в рамках одной образовательной программы различны. Присутствует значительная группа детей с легкими интеллектуальными нарушениями, чьи когнитивные способности пограничны с задержанным психическим развитием либо с умеренной умственной отсталостью. К сожалению, дети с РАС и неврологической патологией могут иметь выраженную в различной степени и форме эпилепсию и демонстрировать регресс в речевом и интеллектуальном развитии.

Ниже будет приведен вариант 1 программы для детей с незначительным речевым негативизмом, при этом испытывающих сложности при формировании причинно-следственных связей и выводов. На начало обучения в школе речь детей представляет серию звуко-комплексов, некоторых заученных слов, штамповых конструкций. При этом детям доступен навык подражания (имитации) услышанного, но собственная фразовая речь отсутствует. Речевая констатация увиденного либо желаемого с визуальной опорой или без нее, использование четких простых лексико-грамматических конструкций являются достижимой целью шестилетнего обучения в начальной коррекционной школе. Следует отметить, что, научаясь говорить фразой, дети вне стен логопедического кабинета могут продолжать говорить однословно. Тем не менее, в социальной среде они демонстрируют навык просьбы и могут сообщить о своих желаниях и намерениях. Их проблемная речь уже не будет являться основной причиной нежелательного поведения.

Некоторые дети с аутизмом и нарушением интеллекта в 3–4 классах как будто «ожива-

ют» и начинают проявлять исследовательский интерес к окружающему миру. Их речевое развитие также активизируется. В работе с данной группой детей достижимо формирование сложного предложения, базисом которого будет название простого вывода:

— Почему снег тает?

— Потому что тепло.

Снег тает, потому что тепло.

Данная работа по формированию фразовой речи отражена ниже в варианте 2, реализующемся при благоприятном течении коррекционного процесса.

Основные направления логопедической работы с детьми, обучающимися по АООП 8.3

Вариант 1 (базовый)

1. Работа на невербальном материале.

1.1. Развитие ВПФ — функционального базиса речи.

2. Работа на вербальном материале.

2.1. Формирование орального праксиса (при необходимости).

2.2. Коррекция темпо-ритмической стороны речи.

2.3. Коррекция фонематических процессов.

2.4. Формирование функционального словаря, коммуникативной лексики.

2.5. Формирование словосочетания.

2.6. Формирование простого нераспространенного предложения.

2.7. Распространение фразы.

2.8. Формирование базовых грамматических категорий.

2.9. Формирование навыка связной речи (описательные рассказы с визуальной опорой: 2—3 простых предложения).

3. Коррекция нарушений письменной речи (техническое письмо и чтение).

4. Взаимодействие с родителями и другими педагогами.

Важно отметить, исходя из практики, что у детей данной группы словосочетание формируется раньше, чем фраза. Формирование навыка связной речи, в частности, описательные рассказы с визуальной опорой, является необходимым условием

в овладении стабильным навыком фразовой речи. Научаясь говорить больше, но с подсказками, с опорой, дети при утомлении или в иных условиях общения сохраняют уровень произвольной фразы.

Вариант 2 (перспективный)

1. Работа на невербальном материале

1.1. Развитие ВПФ — функционального базиса речи.

2. Работа на вербальном материале.

2.1. Формирование орального праксиса (при необходимости).

2.2. Коррекция темпо-ритмической стороны речи.

2.3. Коррекция фонематических процессов.

2.4. Формирование функционального словаря, коммуникативной лексики.

2.5. Формирование словосочетания.

2.6. Формирование простого нераспространенного предложения.

2.7. Формирование базовых грамматических категорий (синтаксиса).

2.7. Распространение фразы.

2.8. Формирование сложного предложения (сложноподчиненное предложение: алгоритм «Почему...? Потому что...»).

2.9. Развитие грамматического строя речи (морфология и синтаксис).

2.10. Формирование навыка связной речи (описательные рассказы с визуальной опорой, пересказы, рассказы по визуальному плану).

3. Коррекция нарушений письменной речи.

4. Взаимодействие с родителями и другими педагогами.

К третьему классу коррекционной начальной школы обучающиеся с РАС и легкими интеллектуальными нарушениями, демонстрирующие хороший учебный потенциал и желание обучаться, овладевают пространственными, временными представлениями и способны понимать предположно-падежные конструкции, усваивать глаголы в прошедшем и будущем времени, используя данный навык в собственной, все же аграмматичной, речи. Большинство детей данной «перспективной» группы к

четвертому классу овладевают навыком сложноподчиненного предложения. В процессе тренировок на составление фразы с визуальной опорой и четким алгоритмом: «Почему...? Потому что...» дети формируют способность делать элементарные выводы и строить сложное предложение, в практической жизни используя его только в вопросно-ответной диалогической форме.

Задачи логопедической работы с детьми, обучающимися по программе 8.3, но имеющими способность на начальном этапе логопедической коррекции говорить произвольно фразовой речью, — иные. Их речь преимущественно монологична, вне контекста не несет структурной информации. В логопедической методологической базе широко представлены методики коррекции речи с данной спецификой. В частности, методики формирования связного речевого высказывания, его программирования на уровне текста, формирования всех грамматических категорий родного языка [12]. Главным условием реализации логопедических целей будет сочетание применения поведенческих приемов коррекции и логопедических методов работы.

В задачи логопедического воздействия помимо коррекции нарушений устной речи входит профилактика и коррекция нарушений письменной речи. При нормативном развитии письменная речь формируется на базе устной. При нарушении развития речевой функции мы говорим о взаимосвязи двух форм речи и в дальнейшем — о закономерном проявлении нарушений письма и чтения — дисграфиях, дислексиях.

При коррекции нарушений письменной речи у детей с РАС и нарушением интеллекта логопеды работают не с дисграфиями и дислексиями, а над формированием навыка технического письма и чтения, с нарушениями письма и чтения, обусловленными полным или частичным непониманием прочитанного или написанного.

Обучающиеся с РАС и нарушением интеллекта способны к операциям звуко-буквенного анализа, так как им доступен прямой алгоритм работы. Дети, обучаясь три

года в первом классе, изучают буквы и проходят все стандартные этапы становления навыка чтения: побуквенный, послоговой, синтетический. Младшие школьники с нарушением интеллекта имеют те же трудности обучения, что и нормотипичные дети. В частности, обучающиеся путают буквы, пытаются угадывать, имеют зрительно-пространственные трудности удержания строки, дефицит объема оперативной памяти и т.д. При формировании навыка письма дети долго остаются на этапе печатания букв. Техническое письмо прописными буквами усваивается учениками данной категории только во втором-четвертом классах школы (4—6 год обучения) и имеет ошибки, сходные с ошибками при дисграфиях. Главным нарушением при формировании письменной речи является непонимание ребенком написанного или прочитанного. В последних классах начальной коррекционной школы обучающийся по АООП 8.3 получает навык частичного понимания прочитанного простого текста из 3—5 предложений, доступных по семантике, однако не способен самостоятельно пересказать прочитанное. При шестилетнем обучении в начальной школе учащиеся с нарушением интеллекта способны освоить навык письма под диктовку, однако написание сочинения, даже из двух предложений, на данном этапе обучения является для них недоступным.

Логопедическая работа по коррекции письменной речи у детей с РАС и нарушением интеллекта осуществляется в рамках помощи учителю начальных классов, для которого обучение навыку письма и чтения является основной задачей на уроках «Чтение» и «Русский язык». Однако техническое письмо и чтение являются важными инструментами логопеда, визуальной опорой при формировании устной речи. Процессы овладения навыком письма и навыком чтения формируют базовые психические процессы: внимание, память, звукопроизношение, оптико-пространственное восприятие и т.д. в их комплексной системной взаимосвязи, и без них невозможно формирование речи в целом.

Заключение

Важной составляющей комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с РАС является социокультурная интеграция. Невозможно продуктивное коррекционное воздействие без включения

ребенка в социум. Невозможно сформировать семантику слова без его жизненной, практической реализации. Экскурсионные поездки, совместно с родителями, помогают формировать не только речь, но и ее функциональный базис, сглаживают аутистическое поведение [2; 3; 8]. ■

Литература

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 177 с. ISBN 978-5-904877-06-4.
2. Андреева С.В. Формирование вербальной схемы тела в коррекционно-логопедической работе с учащимися с РАС и интеллектуальными нарушениями / Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра: Сб. мат. III Всероссийской конференции. Москва: ФРЦ МГППУ, 2018. 275 с. С. 92–94. ISBN 978-5-94051-185-4.
3. Андреева С.В. Применение метода сенсорно-акустического зашумления в коррекционно-логопедической работе // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 2. С. 9–20. doi:10.17759/autdd.2018160202
4. Андреева С.В. Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с аутизмом, отягченным интеллектуальной недостаточностью // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 16–23. doi:10.17759/autdd.2017150303
5. Андреева С.В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС // Аутизм и нарушения развития, 2019. Т. 17. № 3. С. 36–46. doi:10.17759/autdd.2019170304
6. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 304 с. ISBN 978-5-91743-046-1.
7. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. Учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 232 с. ISBN 5-7695-0553-2.
8. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 125 с. ISBN 978-5-94051-118-2.
9. ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (дата обращения: 26.02.2020).
10. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. 57 с. ISBN 978-5-94051-111-3.
11. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. Москва: Теревинф, 2011. 416 с. ISBN 978-5-4212-0026-0.
12. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Подготовка к школе детей с нарушениями речи. Учебно-методическое пособие. Москва: Издательство школы-интерната. 2017. № 102. 158 с.

References

1. Adaptatsiya obrazovatel'noi programmy obuchayushchegosya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie / Pod obshchei red. Khaustova A.V., Manelis N.G. [Khaustov A.V., Manelis N.G. (eds.) Adapting the educational program for students with autism spectrum disorders: methodical guide]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 177 p. ISBN 978-5-904877-06-4.
2. Andreeva S.V. Formirovanie verbal'noi skhemy tela v korrektsionno-logopedicheskoi rabote s uchashchimisya s RAS i intellektual'nymi narusheniyami [Forming the verbal body scheme in correctional and logopedic work with students with ASD and intellectual disorders]. In Kompleksnoe soprovozhdenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Sb. mat. III Vserossiiskoi konferentsii

- [Complex support of children with autism spectrum disorders: Proceedings of the 3rd national conference]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2018. 275 p. Pp. 92–94. ISBN 978-5-94051-185-4.
3. *Andreeva S.V.* Primenenie metoda sensorno-akusticheskogo zashumleniya v korrektsionno-logopedicheskoi rabote [Application of Sensory-Acoustic Noise Technique in Speech Therapy]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2018, vol. 16, no. 2, pp. 9–20. doi:10.17759/autdd.2018160202
 4. *Andreeva S.V.* Variativnost' v korrektsionno-logopedicheskoi rabote s mladshimi shkol'nikami s autizmom, otyagchennym intellektual'noi nedostatochnost'yu [Variability in correction and speech therapy work with the children of primary school age with ASD and intellectual disability]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2017, vol. 15, no. 3, pp. 16–23. doi:10.17759/autdd.2017150303
 5. *Andreeva S.V.* Sintaksicheskie transformatsii v logopedicheskoi rabote po formirovaniyu frazovoi rechi u obuchayushchikhsya s RAS [Syntax Transformations in Speech Therapy Work on the Development of Phrasal Speech in Students with ASD]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders (Russia)]*, 2019, vol. 17, no. 3, pp. 36–46. doi:10.17759/autdd.2019170304
 6. *Barbera M.L.* Detskii autizm i verbal'no-povedencheskii podkhod [The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children with Autism and Related Disorders]. Ekaterinburg: Publ. Rama Publishing, 2014. 304 p. ISBN 978-5-91743-046-1.
 7. *Levchenko I.Yu.* Patopsikhologiya: teoriya i praktika. Uchebnoe posobie [Patopsychology: theory and practice. Student's manual]. Moscow: Publ. Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2000. 232 p. ISBN 5-7695-0553-2.
 8. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie / Pod obshch. red. Khaustova A.V. [*Khaustov A.V.* (ed.) Psychological and pedagogic support of students with autism spectrum disorders: methodical guide]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 125 p. ISBN 978-5-94051-118-2.
 9. FGOS obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Federal state education standard for students with disabilities] [Web resource]. URL: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/> (Accessed 26.02.2020).
 10. Formirovanie zhiznennykh kompetentsii u obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Metodicheskoe posobie / Pod obsh. red. Khaustova A.V. [*Khaustov A.V.* (ed.) Shaping life competences in students with autism spectrum disorders: methodical guide]. Moscow: Publ. Federal Resource Center of the Moscow State University of Psychology and Education, 2016. 57 p. ISBN 978-5-94051-111-3.
 11. *Frost L., Bondy A.* Sistema al'ternativnoi kommunikatsii s pomoshch'yu kartochek (PECS): rukovodstvo dlya pedagogov [The PECS Training Manual]. Moscow: Publ. Terevinf, 2011. 416 p. ISBN 978-5-4212-0026-0.
 12. *Filicheva T.B., Tumanova T.V., Soboleva A.V.* Podgotovka k shkole detei s narusheniyami rechi. Uchebno-metodicheskoe posobie [Getting children with speech disorders ready for school: methodical guide]. Moscow: Publ. Boarding school. 2017. № 102. 158 p.

Информация об авторе

Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>, e-mail: Andreevasv@mail.ru

Information about the author

Svetlana V. Andreeva, speech therapist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with ASD, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>, e-mail: Andreevasv@mail.ru

Получена 05.11.2019

Received 05.11.2019

Принята в печать 06.12.2019

Accepted 06.12.2019