

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет  
имени Коста Левановича Хетагурова»

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ**

### **«Развитие навыков речи и коммуникации у лиц с расстройствами аутистического спектра»**

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль)  
программа: «Обучение и реабилитация детей с расстройствами аутистического спектра»

Составитель: профессор кафедры педагогического образования Л.Б. Гацалова

**Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности**

**Методические рекомендации по дисциплине**

| Вид работ              | Методические рекомендации   |
|------------------------|---|
| лекции                 | В ходе лекционных занятий вести конспектирование учебного материала. Обращать внимание на категории, формулировки, раскрывающие суть тех или иных явлений и процессов, научные выводы и практические рекомендации, положительный опыт в ораторском искусстве. Желательно оставить в рабочих конспектах поля для пометок.  |
| практические занятия   | Работа на практических занятиях предполагает активное участие в дискуссиях. Важной формой самостоятельной работы обучающегося является систематическая и планомерная подготовка к практическому занятию. После лекции следует познакомиться с планом практических занятий и списком обязательной и дополнительной литературы, которую необходимо прочитать, изучить и законспектировать. Разъяснение по вопросам новой темы даются преподавателем в конце предыдущего практического занятия.  |
| самостоятельная работа | САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА требует, прежде всего, чтения рекомендуемых источников и монографических работ, их реферирования, подготовки докладов и сообщений. Важным этапом в самостоятельной работе является повторение материала по конспекту лекции. Одна из главных составляющих внеаудиторной подготовки - работа с книгой. Она предполагает: внимательное прочтение, критическое осмысление содержания, обоснование собственной позиции по дискуссионным моментам, постановки интересующих вопросов, которые могут стать предметом обсуждения на семинаре. При работе с терминами необходимо обращаться к словарям, в том числе доступным в Интернете, например, на сайте <a href="http://dic.academic.ru">http://dic.academic.ru</a> .   |
| Сообщение              | <p>Подготовка и выступление с сообщением является важной частью самостоятельной работы студента. Каждый студент должен выступить с сообщением два раза за период изучения дисциплины. Темы сообщений распределяются преподавателем, ведущим практические занятия, в начале семестра с учетом профиля специальности и интересов студентов. Преподаватель и студенты могут предложить собственные темы.</p> <p>Оптимальная продолжительность устного выступления – 7-8 минут, оптимальный объем текста сообщения – 8-10 страниц. В этом случае не весь текст должен быть зачитан, необходимо выделить наиболее важные, узловые проблемы и сосредоточить на них внимание.</p> <p>Поскольку тематика сообщений различна, трудно выработать единые рекомендации по их написанию. Обратите, однако, внимание, на следующее:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• подготовка сообщения должна вестись преимущественно на основе научной, а не учебной литературы; при подборе литературы пользуйтесь списком литературы к программе курса «Этнология Юга России», а также каталогами университетской и краевой научной библиотек;</li> <li>• старайтесь привнести поисковый элемент в подготовку сообщения; привлекайте дополнительную, не указанную в учебных материалах кафедры литературу, формулируйте и аргументируйте собственную позицию, приводите новые факты. Только проблемное сообщение может получить высшую оценку.</li> </ul> <p><i>Требования к оформлению сообщения</i></p> <p>Сообщение должно быть оформлено с использованием компьютера и принтера на одной стороне бумаги формата А4 через полтора интервала. Цвет шрифта должен быть черным, высота букв, цифр и других знаков не менее 1.8 (шрифт Times New Roman, 14 пт.). Текст следует печатать,</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>соблюдая следующие размеры полей: верхнее и нижнее — 20 мм, левое — 30 мм, правое — 10 мм. Абзацный отступ должен быть одинаковым по всему тексту и составлять 1,27 см. Выравнивание текста по ширине. Разрешается использовать компьютерные возможности акцентирования внимания на определенных терминах, формулах, применяя выделение жирным шрифтом, курсив, подчеркивание. Перенос слов недопустим. Точку в конце заголовка не ставят. Если заголовок состоит из двух предложений, их разделяют точкой. Подчеркивание заголовка не допускается. Расстояние между заголовками раздела, подраздела и последующим текстом так же, как и расстояние между заголовками и предыдущим текстом, должно быть равно 15мм (2 пробела).</p> <p>Название каждой главы и параграфа в тексте работы можно писать более крупным шрифтом, жирным шрифтом, чем весь остальной текст. Каждая глава начинается с новой страницы, параграфы (подразделы) располагаются друг за другом.</p> <p>В тексте сообщения рекомендуется чаще применять красную строку, выделяя законченную мысль в самостоятельный абзац. Перечисления, встречающиеся в тексте сообщения, должны быть оформлены в виде маркированного или нумерованного списка.</p> <p>Все страницы обязательно должны быть пронумерованы. Нумерация листов должна быть сквозной. Номер листа проставляется арабскими цифрами. Нумерация листов начинается с третьего листа (после содержания) и заканчивается последним. На третьем листе ставится номер «3». Номер страницы на титульном листе не проставляется. Номера страниц проставляются в центре нижней части листа без точки. Список использованной литературы и приложения включаются в общую нумерацию листов.</p> <p>Рисунки и таблицы, расположенные на отдельных листах, включают в общую нумерацию листов и помещают по возможности следом за листами, на которых приведены ссылки на эти таблицы или иллюстрации. Таблицы и иллюстрации нумеруются последовательно арабскими цифрами сквозной нумерацией. Допускается нумеровать рисунки и таблицы в пределах раздела. В этом случае номер таблицы (рисунка) состоит из номера раздела и порядкового номера таблицы, разделенных точкой.</p> |
| Оформление литературы (к сообщению, докладу, реферату, курсовой работе, ВКР и др. | <p>Каждый источник должен содержать следующие обязательные реквизиты:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- фамилия и инициалы автора;</li> <li>- наименование;</li> <li>- издательство;</li> <li>- место издания;</li> <li>- год издания;</li> <li>- страницы.</li> </ul>   |
| Оформление приложения (к сообщению, докладу, реферату, курсовой работе, ВКР и др. | <p>В конце работы размещаются приложения. В тексте на все приложения должны быть даны ссылки. Каждое приложение следует начинать с новой страницы с указанием наверху посередине страницы слова «Приложение» и его номера. Приложение должно иметь заголовок, который записывают симметрично относительно текста с прописной буквы отдельной строкой.</p>   |
| доклад  | <p>Доклад - краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа определённой научной (учебно-исследовательской) темы, в рамках которой автор раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на неё. Тема доклада (его объем - от 10 до 15 машинописных страниц без учета приложений) соответствует одному из вопросов, номер которого совпадает с последней цифрой номера студента в списке группы. На основе реферативного обзора готовится выступление по рассматриваемой проблеме на 5-7 минут.</p>  |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | <p>Структура доклада включает в себя: титульный лист, содержание, введение, разделы основной части, заключение, список использованных источников и возможно приложения.</p> <p>Текст доклада необходимо набирать на компьютере на одной стороне листа. Размер левого поля 20 мм, правого -10мм, верхнего -20мм нижнего -20мм. Шрифт Times New Roman, размер -14, межстрочный интервал -1,5. Фразы, начинающиеся на с новой строки, печатаются с абзацным отступом от начала строки. Доклад, выполненный небрежно, неразборчиво, без соблюдения требований по оформлению, возвращается студенту без проверки с указанием причин возврата на титульном листе.</p>  |
| реферат                        | <p>Реферат – продукт самостоятельной работы аспиранта, представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа определенной научной (учебно-исследовательской) темы, где автор раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения. В РПД приводится перечень тем, среди которых аспирант может выбрать тему реферата. С защитой своего реферата аспирант выступает на семинарском занятии (время выступления – 10 мин.). При оценке реферата (собственно текста и процедуры защиты) критериями выступают:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– информационная достаточность;</li> <li>– соответствие материала теме и плану;</li> <li>– стиль и язык изложения (целесообразное использование терминологии, пояснение новых понятий, лаконичность, логичность, правильность применения и оформления цитат и др.);</li> <li>– наличие выраженной собственной позиции;</li> <li>– адекватность и количество использованных источников (7– 10);</li> <li>– владение материалом.</li> </ul> |
| конспект                       | <p>Конспект позволяет формировать и оценивать умения аспирантов по переработке информации. При оценке конспекта критериями выступают:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– оптимальный объем текста (не более одной трети оригинала);</li> <li>– логическое построение и связность текста;</li> <li>– полнота/ глубина изложения материала (наличие ключевых положений, мыслей);</li> <li>– визуализация информации как результат её обработки (таблицы, схемы, рисунки);</li> <li>– оформление (аккуратность, соблюдение структуры оригинала).</li> </ul>   |
| презентация                    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Не перегружать слайды текстом.</li> <li>2) Наиболее важный материал лучше выделить.</li> <li>3) Не следует использовать много мультимедийных эффектов анимации. Особенно нежелательны такие эффекты, как вылет, вращение, побуквенное появление текста. Оптимальная настройка эффектов анимации – появление, в первую очередь, заголовка слайда, а затем текста по абзацам. При этом если несколько слайдов имеют одинаковое название, то заголовок слайда должен постоянно оставаться на экране.</li> <li>4) Чтобы обеспечить хорошую читаемость презентации необходимо подобрать темный цвет фона и светлый цвет шрифта.</li> <li>5) Текст презентации должен быть написан без орфографических и пунктуационных ошибок.</li> </ol>   |
| Аналитический обзор литературы | <p>документ, который содержит информацию, полученную на основе анализа, систематизации и обобщения источников по определенной теме, позволяющий оценить способность аспиранта систематизировать, обобщать, анализировать источники по теме и применять их при решении конкретных исследовательских задач.</p> <p>Во введении к аналитическому обзору должно быть подчеркнуто значение и приведена краткая история вопроса, указана его взаимосвязь со смежными областями, определено назначение обзора.</p> <p>Текст аналитического обзора, который представляет собой</p>   |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
|                                  | <p>последовательное, логически связанное изложение идей и фактов, должен быть не механическим пересказом источников, а творческим синтезом, обобщением содержащихся в них важнейших сведений. При необходимости обзор иллюстрируется фотографиями, графиками, диаграммами и т.п.</p> <p>В заключении должен быть подведен сравнительный итог главных положений и сведений, дана критическая оценка. Обзор заканчивается списком использованных источников, расположенных в той последовательности, в которой они упоминались в тексте.</p>  |
| Аннотированный список литературы | <p>документ, содержащий краткое содержание рукописи, монографии, статьи или книги по определенной теме, позволяющий оценить способность систематизировать и обобщать источники, применять их при решении конкретных исследовательских задач</p>   |
| Составление аннотации на статью  | <p>Фамилия автора И.О. Название статьи // Название сборника. Город: Издательство, год. С. ...-... (вариант: Фамилия автора И.О. Название статьи // Название журнала. Год. № ... С....-...)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Статья посвящена .... (предмет исследования или основной исследовательский вопрос).</li> <li>2. Фраза по существу предмета исследования.</li> <li>3. На основе таких-то подходов ИЛИ анализируя такие-то данные (или и то и другое), автор показывает ....(конкретно, что получилось у автора в результате размышлений и исследований).</li> <li>4. Фраза по существу находок, выводов, открытий.</li> <li>5. Автор полагает, что ... (о финальных выводах или рекомендациях, содержащиеся в статье).</li> </ol> <p>Аннотация на каждую статью должна иметь лаконичную, конкретную языковую форму, при этом содержать емкую характеристику научной статьи, без второстепенной и посторонней информации. Не рекомендуется приводить цитаты из статьи.</p> <p>В аннотации должна использоваться общепринятая лексика и терминология, простые языковые конструкции. Малопонятные слова должны быть разъяснены в аннотации.</p> <p>В тексте аннотации допускаются только общепринятые сокращения слов</p> <p>Объем издательской аннотации, как правило, не превышает 500-600 печатных знаков, или абзац, содержащий 10-12 строк.</p> |
| Творческий проект                | <p>Форма контроля, нацеленная на проверку информационно-коммуникативных компетенций студента.</p> <p>Творческий проект – это самостоятельная исследовательская работа, в которой автор раскрывает суть исследуемой проблемы; приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее. Содержание творческого проекта должно быть логичным; изложение материала должно носить проблемно-тематический характер; в тексте должна прослеживаться самостоятельная авторская позиция.</p> <p>Творческий проект стимулирует раскрытие исследовательского потенциала студента, способность к творческому поиску, сотрудничеству, самораскрытию и проявлению возможностей.</p> <p>Автор творческого проекта должен продемонстрировать уровень достигнутой мировоззренческой, общекультурной компетенции, т.е. продемонстрировать знания о реальном мире, о существующих в нем связях и зависимостях, проблемах, о ведущих мировоззренческих теориях, умении проявлять оценочные знания, изучать теоретические работы, использовать различные методы исследования, применять различные приемы творческой деятельности.</p> <p>Структура проекта. Творческий проект должен состоять из следующих частей: введение, первая часть (реферативная), вторая часть</p>   |

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
|                                    | <p>(исследовательская), заключение.</p> <p>Введение – это постановка проблемы, обоснование актуальности темы, определение цели и задач исследования.</p> <p>Первая часть – это степень разработанности проблемы в социогуманитарном знании и вывод, что осталось за рамками этих исследований.</p> <p>Вторая часть – собственное исследование, обоснование своей точки зрения на анализируемую проблему.</p> <p>Заключение – выводы, к которым пришел студент в результате изучения состояния вопроса и собственного исследования.</p> <p>В конце проекта обязательно должен быть представлен список использованной литературы (не менее пяти источников).</p> <p>Объем работы – 1 печатный лист (24 страницы машинописного текста).<br/> Время отведенное на защиту проекта 10 минут, время на обсуждение проекта – 5 минут. Выступление и защита проекта должна сопровождаться презентацией.</p> <p>При оценке творческого проекта учитывается объем проделанной работы, компетентность студента в избранной области, самостоятельность в подходах, суждениях, выводах; творческий подход к решению проблемы, культура оформления работы, грамотность.</p> <p>Целью выполнения творческого проекта выступает формирование навыков критического анализа текстов как классиков этнологии, так и современных ученых-мыслителей, выражение своего отношения к изложенным в них точкам зрения на основные проблемы, умение применять полученные знания для постановки и решения исследовательских задач, связанных с изучением студентами той или иной области знания.</p> <p>Процедура проведения этой формы учебной деятельности включает в себя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- знакомство обучающегося с темами проектов</li> <li>- подбор и анализ литературы по теме проекта</li> <li>- создание мультимедийной презентации проекта</li> <li>- подготовка к выступлению с докладом по теме проекта на занятии</li> <li>- выступление с докладом по теме проекта</li> <li>- оценка содержания выступления студентами и преподавателем.</li> </ul> <p>Темы проектов повышенного уровня дают возможность обучающимся самостоятельно провести расширенный анализ проблемы с использованием научной и иной литературы по теме, сделать выводы, обобщающие как научные взгляды, так и авторскую позицию по проблеме. Базовый уровень нацелен на изложение имеющихся научных исследований по теме доклада.</p> <p>Для подготовки к данному оценочному мероприятию необходимо проанализировать предложенную тему проекта, подобрать литературу, продумать содержание, оформить проект.</p> <p>При проверке задания, оцениваются:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- соответствие содержания теме проекта</li> <li>- соответствие требованиям к структуре доклада и объему</li> <li>- самостоятельность выполнения</li> <li>- обоснованность, четкость, лаконичность ответа по теме проекта</li> <li>- уровень освоения темы и изложения материала -правильность (уместность и достаточность) используемой информации</li> <li>- научность и самостоятельность устного и письменного изложения проекта.</li> </ul> |
| Тематическая презентация к проекту | <p>При подготовке тематической презентации следует помнить, что существуют требования к созданию и предъявлению слайдов. Слайды в презентации должны быть простыми и не содержать более чем семь строчек текста в каждом. Перегрузка текстом приводит к тому, что слайды</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>становятся трудночитаемыми, особенно для тех, кто сидит далеко: это вызывает у людей разочарование и антипатию к лектору или его выступлению.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Требования к тексту <ul style="list-style-type: none"> <li>• не пишите длинно;</li> <li>• разбивайте текстовую информацию на слайды;</li> <li>• используйте заголовки и подзаголовки;</li> <li>• для повышения удобочитаемости используйте: форматирование, списки, подбор шрифтов.</li> </ul> </li> <li>2. Требования к фону <p>Рекомендуется использовать:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• синий на белом,</li> <li>• черный на желтом,</li> <li>• зеленый на белом,</li> <li>• черный на белом,</li> <li>• белый на синем,</li> <li>• зеленый на красном,</li> <li>• красный на желтом,</li> <li>• красный на белом,</li> <li>• оранжевый на черном,</li> <li>• черный на красном,</li> <li>• оранжевый на белом,</li> <li>• красный на зеленом.</li> </ul> </li> <li>3. Требования к иллюстрациям <ul style="list-style-type: none"> <li>• Чем абстрактнее материал, тем действеннее иллюстрация.</li> <li>• Что можно изобразить, лучше не описывать словами.</li> <li>• Изображать то, что трудно или невозможно описать словами.</li> <li>• Используйте анимацию, как одно из эффективных средств привлечения внимания пользователя и управления им.</li> <li>• Используйте видеоинформацию, позволяющую в динамике демонстрировать информацию в режиме реального времени, что недоступно при традиционном обучении.</li> <li>• Помните, что видеоинформация требует больших затрат вычислительных ресурсов и значительных затрат на доставку и воспроизведение изображения.</li> </ul> </li> <li>4. Требования к звуку <ul style="list-style-type: none"> <li>• Избыток звука недопустим, т.к. может раздражать обучаемого.</li> <li>• Наилучший результат достигается при использовании коротких озвученных текстов, усиливающих ключевые моменты курса.</li> <li>• Одновременное наличие речевого сопровождения и читаемого текста на экране, как правило, воспринимается негативно. Большинство обучаемых читают текст гораздо быстрее, чем говорит диктор, что быстро начинает раздражать.</li> <li>• Наличие длинных текстов, которые читаются диктором не дословно, с различными вариациями, очень сильно отвлекает обучаемого от собственно темы обучения на поиск несоответствий, что крайне вредно для процесса обучения.</li> <li>• Использование текстов, произносимых от первого или второго лица, в значительной степени способствует вовлечению обучаемого в процесс.</li> <li>• Если есть возможность использовать в курсе виртуальных персонажей (агентов), способных «общаться» с обучаемым от первого лица, то эффективность восприятия темы значительно возрастает.</li> </ul> <p>Критерии оценки презентации</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Содержательный критерий: <p>правильный выбор темы, знание предмета и свободное владение текстом, импровизация, речевой этикет.</p> </li> <li>2. Логический критерий:</li> </ol> </li> </ol> |
|--|--|

|                    |  |
|--------------------|--|
|                    | <p>стройное логико-композиционное построение речи, доказательность, аргументированность.</p> <p>3. Речевой критерий:</p> <p>использование языковых (метафоры, фразеологизмы, пословицы, поговорки и т.д.) и неязыковых (поза, манеры и пр.) средств выразительности; фонетическая организация речи,</p> <p>правильность ударения, четкая дикция, логические ударения и пр.</p> <p>4. Психологический критерий:</p> <p>взаимодействие с аудиторией (прямая и обратная связь), знание и учет законов восприятия речи, использование различных приемов привлечения и активизации внимания.</p> <p>5. Критерий соблюдения дизайн-эргономических требований к компьютерной презентации:</p> <p>соблюдены требования к первому и последним слайдам, прослеживается обоснованная последовательность слайдов и информация на слайдах, необходимое и достаточное количество фото-и видеоматериалов, учет особенностей восприятия графической (иллюстративной) информации, корректное сочетание фона и графики, дизайн презентации не противоречит ее содержанию, грамотное соотношение устного выступления и компьютерного сопровождения, общее впечатление от мультимедийной презентации.</p>  |
| Собеседование      | <p>Собеседование – средство контроля, организованное как специальная беседа преподавателя с обучающимся на темы, связанные с изучаемой дисциплиной и рассчитанное на выяснение объема знаний аспиранта по определенному вопросу (из перечня вопросов к зачету. При оценивании результатов собеседования критериями оценки результатов выступают:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– усвоения знаний (глубина, прочность, систематичность знаний);</li> <li>– умений применять знания (адекватность применяемых знаний в конкретной ситуации);</li> <li>– рациональность используемых подходов, умение логически выстроить ответ;</li> <li>– сформированность профессионально значимых личностных качеств;</li> <li>– коммуникативные навыки (умение поддерживать и активизировать беседу).</li> </ul>  |
| контрольная работа | <p>Контрольная работа -письменная работа, выполняемая по дисциплине, в рамках которой раскрываются конкретные темы с целью оценки качества усвоения студентами отдельных, наиболее важных разделов, тем и проблем изучаемой дисциплины. Оценить умение обучающегося письменно излагать материал по конкретной теме, аргументировано и структурировано излагать суть поставленной проблемы, анализировать представленные позиции, делать выводы и уметь представить собственную позицию по поставленной проблеме.</p> <p>Студенты заочной формы обучения в соответствии с учебным планом и программой выполняют по курсу дисциплины одну контрольную работу. Контрольная работа включает один теоретический вопрос. Вариант задания на контрольную работу определяется преподавателем.</p> <p>Выполняя контрольную работу, необходимо показать умение правильно, коротко и четко излагать усвоенный материал. В процессе подготовки к выполнению контрольной работы следует изучить рекомендованную литературу, а также новые публикации в области дисциплины в периодической печати. При написании ответов на вопросы желательно приводить цитаты, которые должны иметь ссылки на информационный источник (фамилия, инициалы автора, название цитируемого источника, том, часть, выпуск, издательство, год, страница). При выполнении контрольной работы следует творчески подходить к имеющейся информации, уметь выразить свое мнение по исследуемому вопросу.</p> |



|                 |   |
|-----------------|---|
|                 | Контрольная работа должна быть аккуратно оформлена (формат А4, машинописный текст, размер левого поля 20 мм, правого -10мм, верхнего - 20мм, нижнего 20мм, отступ красной строки 1,5, межстрочный интервал 1,5 шрифт 14, Times New Roman) иметь нумерацию страниц и список использованных источников, в котором указываются все использованные студентом литературные источники, расположенные в алфавитном порядке и пронумерованные.  |
| эссе            | <p>Эссе студента -это самостоятельная письменная работа на тему, предложенную преподавателем (тема может быть предложена и студентом, но обязательно должна быть согласована с преподавателем). Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Эссе позволяет автору научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные категории анализа, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать понятия соответствующими примерами, аргументировать свои выводы; овладеть научным стилем речи. Эссе должно содержать: четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме. В зависимости от специфики дисциплины формы эссе могут значительно дифференцироваться. В некоторых случаях это может быть анализ имеющихся статистических данных по изучаемой проблеме, анализ материалов из средств массовой информации и использованием изучаемых моделей, подробный разбор предложенной задачи с развернутыми мнениями, подбор и детальный анализ примеров, иллюстрирующих проблему и т.д.</p> <p>Структура эссе:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-введение (суть и обоснование выбора выбранной темы, краткие определения ключевых терминов);</li> <li>-основная часть (аргументированное раскрытие темы на основе собранного материала);</li> <li>-заключение (обобщения и выводы).</li> </ul> <p>Эссе оцениваются по нескольким направлениям: содержание, стиль, способность изложить свои мысли.</p> <p>Основные требования к написанию эссе.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Обозначение круга понятий и теорий, необходимых для ответа на вопрос.</li> <li>– Понимание и правильное использование терминов и понятий.</li> <li>– Использование основных категорий анализа.</li> <li>– Выделение причинно-следственных связей.</li> <li>– Применение аппарата сравнительных характеристик.</li> <li>– Аргументация основных положений эссе.</li> <li>– Наличие промежуточных и конечных выводов.</li> <li>– Личная субъективная оценка по данной проблеме.</li> </ul> |
| экзамен / зачет | При подготовке к экзамену/зачету необходимо опираться, прежде всего, на лекции, а также на источники, которые разбирались на семинарах в течение семестра. В каждом билете содержится два вопроса. Ответ предполагает полное и последовательное изложение изученного материала, а также демонстрацию способности и готовности применить полученные теоретические знания к предлагаемым практическим заданиям.   |

## **Методические рекомендации по подготовке к практическим занятиям**

### **Практическое занятие №1**

#### **Тема 1. Особенности речевого и коммуникативного развития у детей с РАС**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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

#### **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 [Каппег, 1943; Каган, 1981; Лебединская с соавт., 1991; Лебединский, 1985; Мастюкова, Ульянова, 1990; Морозова, 1990, и др.]. 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.

#### **Вопросы для обсуждения на практическом занятии:**

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.

## **Практическое занятие №2**

### **Тема: Логопедическое обследование детей с аутистическими расстройствами.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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.

#### **Вопросы для обсуждения.**

1. Первичная диагностика.
2. Обследование понимания речи и ее коммуникативного использования.
3. Методы логопедического обследования.
4. Логопедическое обследование детей с РДА раннего возраста.
5. Логопедическое обследование безречевых детей.
6. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма. Диагностическая карта.
7. Комплексное логопедическое обследование детей с РДА.
8. Обследование по разработанной программе К.С.Лебединской и О.С.Никольской

## **Практическое занятие №3.**

### **Тема: Формирование импрессивной стороны речи у детей с аутизмом.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения

темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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, имеющихся 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 выполнению 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 правильно использовать указательный жест.

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.

#### **Практическое занятие №4.**

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

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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, подуй 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.

#### **Практическое занятие № 5.**

##### **Тема: Логопедическая работа по развитию речи детей с РДА.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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

**Теоретическая часть:** Работа с детьми, страдающими ранним детским аутизмом, очень длительна и кропотлива. Логопедическая работа должна быть направлена на развитие вербальных абстрактных образов с опорой на зрительные образы. Реальные предметы, картинки, напечатанные слова применяются на всех этапах работы с ним. Основные задачи логопедической работы при аутизме (ифференциация речевых нарушений, обусловленных аутизмом и сопутствующими синдромами; установление эмоционального контакта с ребенком; активизация речевой деятельности; формирование

и развитие спонтанной речи в быту и в игре; развитие речи в обучающей ситуации). Основные этапы логопедической работы: первичный контакт; первичные учебные навыки; работа над указательным жестом и жестами

«ДА», «НЕТ»; обучение чтению.

#### **Вопросы для обсуждения.**

1. Основные задачи логопедической работы при аутизме.
2. Основные принципы логопедической работы при аутизме.
3. Основные этапы работы логопеда.
4. Методы и приемы коррекции коммуникативных нарушений у детей с РДА.
5. Работа над опорными коммуникативными навыками.

#### **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 клинко-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: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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 эхолалий 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

#### **Тема 7. Формирование речевых обобщений**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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.

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

3) 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.

#### **Практическое занятие № 8**

##### **Тема: Альтернативная коммуникация как система невербальной коммуникации.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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

#### **Теоретическая часть:**

Виды альтернативной системы коммуникации:

- Топографический тип этот вид включает в себя язык жестов, мимику и телодвижения, движение пальцев рук, составляющих слова, и разговорной вокальной речи.

- Селективный типиспользуются символы: выбор символа или карточки из ряда других символов, данный вид опосредован дополнительными приспособлениями (книги,

ноутбуки, электронные платформы, карточки) и требует хороших навыков визуального восприятия и сканирования.

Рассмотрим некоторые из методов альтернативной коммуникации подробнее:

1. PECS — распространенный метод альтернативной коммуникации для невербальных детей и взрослых с аутизмом. Система, которая позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек.

Коммуникационная система обмена изображениями или PECS — это модифицированная программа прикладного поведенческого анализа (АВА) по раннему обучению невербальной символической коммуникации. Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом — некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Программа PECS была разработана Программой Делавера по аутизму.

Обучение системе PECS происходит в естественной для ребенка среде, в классе или дома, во время его типичных занятий в течение дня. Обучение ребенка такой коммуникации происходит с использованием положительной поведенческой поддержки, которую называют подход пирамиды. Техники обучения включают различные стратегии АВА, такие как объединение в цепь, подсказки, моделирование и модификации окружающей среды.

Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать. Конечная цель занятий — ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями. Необходимо помнить, что перед началом использования карточек PECS с детьми РАС, в первую очередь нужно установить контакт с ребенком. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, установление контакта может занять некоторое время.

2. Глобальное чтение: с точки зрения психологии чтение представляет собой воспринимаемую форму общения и складывается из двух взаимосвязанных процессов: техники чтения и понимания читаемого текста. При этом следует подчеркнуть, что восприятие написанного само по себе не является чтением. Ребёнок должен понимать смысл написанного слова или текста. Поэтому чтение с точки зрения психологии является ещё и своеобразным мыслительным процессом. Обучение глобальному чтению позволяет развивать импрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память.

При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых мы хотим научить ребёнка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления.

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько «не говорящий» ребёнок понимает обращённую речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, даёт уверенность в себе, стимулирует накопление пассивного словаря и переход его в активную речь.

3. Мануальные знаки (жесты). Жест — движение рукой или другое телодвижение, что-нибудь выражающее или сопровождающее речь. К этой системе относятся жестовые языки глухих разных стран (например, РЖЯ — русский жестовый язык). Жестовые языки имеют собственную грамматику, их система словоизменения и порядок слов отличаются от устного языка. Жестовые языки необходимо отличать от жестовых систем, вторые сконструированы так, чтобы передавать устную речь слово в слово, то есть копировать ее (например, КЖР — калькирующая жестовая речь). Следует также отметить, что КЖР в последнее время считают некорректной формулировкой и более точным является пример такого термина, как

«словесная речь с жестовым сопровождением». К системе мануальных знаков можно отнести и естественные жесты, используемые при общении людей друг с другом.

Для изучения и запоминания жестов можно использовать альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами.

4.Графические символы. Включают в себя все символы изображения. Блиссимволика —интернациональная семантическая языковая система, состоящая из нескольких сотен базовых графических символов и способная заменить любой естественный и искусственный язык на письме. Каждый блиссимвол представляет собой понятие; будучи объединены вместе, блиссимволы могут создавать новые символы, обозначающие новые понятия. Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы). Пиктограммы представляют собой стилизованные рисунки, которые образуют белый силуэт на черном фоне; слово написано белыми буквами над изображением. Использование систем графических символов требует постоянного обучения семьи и персонала, работающего с ребёнком, постоянной поддержки мотивации, так как не всегда система воспринимается легко и быстро. При освоении системы графических символов необходим помощник. Он должен помогать ребёнку, указывая на объект его рукой.

5.Предметные символы. К таким символам относятся натуральные предметы, макеты или модели этих предметов, отражающие и символизирующие действия или события. Предметные символы могут иметь различные текстуры, что особенно важно для работы с детьми, имеющими нарушения зрения.

6.Коммуникация с помощью вспомогательных устройств, которые помогают людям выразить себя. К таким устройствам относятся, например, неэлектронные коммуникативные доски, устройства с подсветкой и движущимся указателем, специальные клавиатуры, а также, устройства, которые основаны на современных компьютерных технологиях, с экранами и искусственной речью.

#### **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

### **Практическое занятие № 9**

#### **Тема: Системы альтернативной коммуникации.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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

Теоретическая часть:

Виды альтернативной системы коммуникации:

- Топографический тип этот вид включает в себя язык жестов, мимику и телодвижения, движение пальцев рук, составляющих слова, и разговорной вокальной речи.

- Селективный типиспользуются символы: выбор символа или карточки из ряда других символов, данный вид опосредован дополнительными приспособлениями (книги, ноутбуки, электронные платформы, карточки) и требует хороших навыков визуального восприятия и сканирования.

Рассмотрим некоторые из методов альтернативной коммуникации подробнее:

1. PECS распространенный метод альтернативной коммуникации для невербальных детей и взрослых с аутизмом. Система, которая позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек.

Коммуникационная система обмена изображениями или PECS —это модифицированная программа прикладного поведенческого анализа (АВА) по раннему обучению невербальной символической коммуникации. Данная программа не учит устной речи напрямую, однако такое обучение способствует развитию речи у ребенка с аутизмом —некоторые дети после начала программы PECS начинают использовать спонтанную речь. Программа PECS была разработана Программой Делавера по аутизму. Обучение системе PECS происходит в естественной для ребенка среде, в классе или дома, во время его типичных занятий в течение дня. Обучение ребенка такой коммуникации происходит с использованием положительной поведенческой поддержки, которую называют подход пирамиды. Техники обучения включают различные стратегии АВА, такие как объединение в цепь, подсказки, моделирование и модификации окружающей среды.

Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать. Конечная цель занятий — ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями. Необходимо помнить, что перед началом использования карточек PECS с детьми РАС, в первую очередь нужно установить контакт с ребенком. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, установление контакте может занять некоторое время.

2. Глобальное чтение: с точки зрения психологии чтение представляет собой воспринимаемую форму общения и складывается из двух взаимосвязанных процессов: техники чтения и понимания читаемого текста. При этом следует подчеркнуть, что восприятие написанного само по себе не является чтением. Ребёнок должен понимать смысл написанного слова или текста. Поэтому чтение с точки зрения психологии является ещё и своеобразным мыслительным процессом. Обучение глобальному чтению позволяет развивать импрессивную речь и мышление ребёнка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память.

При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых мы хотим научить ребёнка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления.

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько «не говорящий» ребёнок понимает обращённую речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, даёт уверенность в себе, стимулирует накопление пассивного словаря и переход его в активную речь.

3. Мануальные знаки (жесты). Жест движение рукой или другое телодвижение, чтонибудь выражающее или сопровождающее речь. К этой системе относятся жестовые языки глухих разных стран (например, РЖЯ — русский жестовый язык). Жестовые языки имеют собственную грамматику, их система словоизменения и порядок слов отличаются от устного языка. Жестовые языки необходимо отличать от жестовых

систем, вторые сконструированы так, чтобы передавать устную речь слово в слово, то есть копировать ее (например, КЖР — калькирующая жестовая речь). Следует также отметить, что КЖР в последнее время считают некорректной формулировкой и более точным является пример такого термина, как

«словесная речь с жестовым сопровождением». К системе мануальных знаков можно отнести и естественные жесты, используемые при общении людей друг с другом.

Для изучения и запоминания жестов можно использовать альбом с крупными картинками или фотографиями, изображающими эти предметы или действия, сопровождая демонстрацию соответствующими жестами.

4.Графические символы. Включают в себя все символы изображения. Блиссимволика — интернациональная семантическая языковая система, состоящая из нескольких сотен базовых графических символов и способная заменить любой естественный и искусственный язык на письме. Каждый блиссимвол представляет собой понятие; будучи объединены вместе, блиссимволы могут создавать новые символы, обозначающие новые понятия. Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC, пиктограммы). Пиктограммы представляют собой стилизованные рисунки, которые образуют белый силуэт на черном фоне; слово написано белыми буквами над изображением. Использование систем графических символов требует постоянного обучения семьи и персонала, работающего с ребёнком, постоянной поддержки мотивации, так как не всегда система воспринимается легко и быстро. При освоении системы графических символов необходим помощник. Он должен помогать ребёнку, указывая на объект его рукой.

5.Предметные символы. К таким символам относятся натуральные предметы, макеты или модели этих предметов, отражающие и символизирующие действия или события. Предметные символы могут иметь различные текстуры, что особенно важно для работы с детьми, имеющими нарушения зрения.

6.Коммуникация с помощью вспомогательных устройств, которые помогают людям выразить себя. К таким устройствам относятся, например, неэлектронные коммуникативные доски, устройства с подсветкой и движущимся указателем, специальные клавиатуры, а также, устройства, которые основаны на современных компьютерных технологиях, с экранами и искусственной речью.

#### **Вопросы для обсуждения.**

1. Система жестов. Использование системы символов
2. Система коммуникации при помощи карточек PECS.
3. Коммуникативные вспомогательные устройства (клавиатуры, контроллеры, коммуникаторы).
4. О стандартных инструментах оценки потребностей в AAC и роли оценки в работе специалиста

#### **Практическое занятие № 10**

##### **Тема: PECS-программа для обучения неговорящих детей с аутизмом.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы — в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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

**Теоретическая часть:** система PECS -Picture Exchange Communication System, коммуникационная система с помощью обмена картинками. Целью программы PECS является побудить ребенка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие. В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности. Метод начинается с определения потенциальных стимулов (того, что ребенок любит и хочет). Обучение начинается с физически подкрепленного обмена изображениями реальных предметов и проходит в шесть этапов. Эти этапы должны привести к желаемым результатам на заключительных этапах, когда ребенок будет использовать простые фразы для выражения спонтанной просьбы (этап 4), отвечать на вопрос “что ты хочешь?” (этап 5) и реагировать на другие простые вопросы типа “что ты видишь?” правильными фразами типа “я вижу птичку” (этап 6).

Основные преимущества использования системы PECS:

1. PECS -это программа, которая позволяет быстро приобрести базисные функциональные навыки коммуникации.

2. С помощью PECS можно быстрее обучить ребенка проявлять инициативу и спонтанно произносить слова, чем с помощью обучения наименований предметов, вокальной имитации, или усиления взгляда.

3. С помощью PECS общение для ребенка с окружающими людьми становится более доступным и, таким образом, становится возможным обобщение приобретенных вербальных навыков.

**Вопросы для обсуждения.**

1. Особенности работы по PECS-программе для обучения неговорящих детей с аутизмом.

2. Этапы работы по PECS-программе для обучения неговорящих детей с аутизмом.

3. Условия организации работы PECS-программе для обучения неговорящих детей с аутизмом.

4. Основные преимущества использования системы PECS:

### **Практическое занятие № 11**

**Тема: Дактильная и жестовая речь в системе вербальных и невербальных средств коммуникации.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ОПК-3: Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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

**Теоретическая часть:** Однозначного ответа не существует, по крайней мере нельзя точно сказать какая ААС-модель лучше, а какая однозначно хуже. Три основных метода: жестовый язык, графические ААС, включая PECS, и графические ААС

используемые на устройствах с синтезаторами речи все в равной степени эффективны в качестве средств поддержки коммуникации и развития речи. Было сделано лишь несколько попыток сравнить эффективность этих подходов. В систематическом обзоре исследований, сравнивающих эффективность жестов и графических символов при работе с детьми с РАС автор пришел к выводу, что исследовательская база недостаточно широка чтобы принять взвешенное решение (Wendt, 2008). Он пишет следующее: «Люди с РАС – очень разрозненная и широкая группа, последние данные дают нам основание утверждать что выбор ААС должен делаться на основе специфических задач, актуальных для пользователя, и его индивидуальных особенностей, а не на основе общих рекомендаций и предписаний». Тем не менее, Wendt в своем обзоре обобщил некоторые сильные и слабые стороны жестовых и графических систем ААС

#### Графические символы

- +У людей с РАС лучше развито визуальное восприятие
- + Меньше приходится запоминать
- + Родителям легче понять ребенка
- + Проще подсказывать — Навыки визуального различения
- Низкая скорость коммуникации
- Нужно носить с собой
- Трудно вести беседу
- Трудно передать грамматические и семантические особенности речи
- Нужен доступ к технологиям, программам, методикам и материалам

#### Жесты

- +Всегда в доступе
- +Можно развить до полноценного аналога речи
- + Более естественная, гибкая и простая для восприятия в процессе общения, включает зрительный контакт
- Партнеры должны знать и понимать жесты
- Трудности с исполнительными функциями, моторными ограничениями, такими как диспраксия, моторным планированием, памятью и мобилизацией могут помешать освоению навыков

Исследование, проведенное Sigafoos et al. сравнили использование коммуникации при помощи обмена картинками и SGD при работе с мальчиком-подростком с синдромом Дауна и аутизмом. В результате был сделан вывод, что обе системы были равноэффективны. Несколько исследований, особенно опубликованные в последние годы, судя по всему приходят к тому же выводу: комбинированные модели, мультимодальные ААС, судя по всему будут лучшим выбором для детей с нарушениями коммуникации (Branson & Demchak, 2009; Mirenda & Beukelman, 2005).

Коммуникация мультимодальна по своей природе, и возможность использовать разные модальности в разных обстоятельствах в зависимости от ситуации, темы или партнера, очень важна. Точно так же как общаемся мы сами, должно проходить общение у детей с особенностями: при помощи разных способов и систем, дополняющих друг друга. К примеру есть серьезные данные в пользу того что картинки лучше усваиваются, когда их сопровождает речь (Schlosser & Sigafoos, 2006). Wendt в своем обзоре жестовых и графических ААС предположил: “Поскольку для освоения языка жестов требуется серьезное обучение, партнеры, владеющие языком жестов и хорошо развитая моторика, лучше всего включать отдельные жесты в общую мультимодальную систему альтернативной коммуникации, куда также будут входить графические символы, устройства с синтезаторами речи и индивидуальные коммуникативные методы ( жесты, вокализации, выражения лица)

#### **Вопросы для обсуждения на практическом занятии:**

1. Дактильная речь как форма вербальной коммуникации
2. Развитие и функционирование жестовой речи



3. Лингвистическая структура жестовой речи

4. Проблема использования дактильной и жестовой речи в учебно-воспитательном процессе

### **Практическое занятие № 12**

**Тема: Программа Макатон как метод альтернативной и вспомогательной коммуникации.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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

Теоретическая часть: Макатон — это языковая программа, в которой сочетается звучащая речь, жесты и символы. Это уникальная программа, которая может применяться как системный мультимодальный подход к обучению коммуникации и речи, как источник высокофункционального лексикона для людей с особыми коммуникативными потребностями и тех, кто с ними взаимодействует. Цель этой программы – дать возможность общения людям с физическими и интеллектуальными нарушениями. Макатон может использоваться как вспомогательная программа – когда жестовый язык используется одновременно с речью (при появлении ясной речи жесты убираются), либо как альтернативная, когда жесты полностью замещают речь.

Использование жестов делает коммуникацию возможной для людей, у которых отсутствует речь или речь которых неразборчива. Символы помогают общаться тем, кто не может жестиковать или предпочитает графическое выражение речи. Также программа учит детей устанавливать контакт со взрослыми и сверстниками, слышать и понимать окружающих, сообщать о своих потребностях и желаниях. Жестикуляция стимулирует речевые зоны мозга, что способствует развитию артикуляционного аппарата ребёнка. В результате появления одной из форм коммуникации в жизни ребёнка приводит к социальному развитию и сокращает проявления поведенческих нарушений.

Макатон успешно используют педагоги для помощи детям с различными коммуникативными проблемами – в случаях интеллектуальных нарушений лёгкой, средней или тяжёлой степени, расстройства аутистического спектра, выраженных физических нарушений, сенсорных нарушений, нарушений речи.

Языковую программу Макатон применяют более чем в 40 странах мира. В своей деятельности его могут применять воспитатели, учителя, логопеды, психологи и другие специалисты.

Датой создания Макатона считают 1972 год, когда авторы Маргарет Уокер, Карен Джонстон и Тони Комфорс выпустили базовый словарь языка Макатон. На сегодняшний день в России Макатон распространён не широко, хотя им активно интересуются многие родители детей с проблемами общения и нарушениями речи.

Главное отличие Макатона от других программ альтернативной коммуникации – это использование разных каналов передачи и восприятия информации, когда одному понятию соответствуют сразу жест и символ.

Вместе с жёстами всегда используется грамматически правильная речь.

Не следует забывать о том, что Макатон – это не вид терапии, а вспомогательный вид коммуникации, который позволяет человеку общаться.

Одновременно с использованием Макатона, как правило, идёт интенсивная логопедическая работа.

Макатон отличается от жестового языка, используемого глухонемыми.

Из языка глухонемых в упрощённом варианте заимствуются только некоторые, часто абстрактные понятия.

Словарь Макатона – чётко структурированная система, состоящая из Основного словаря и Ресурсного словаря. Основной словарь включает около

450 функциональных понятий, необходимых в ежедневном, бытовом общении (семья, еда, предметы, животные, основные глаголы действия и т.д.). Всего в Основном словаре 8 уровней и ещё один уровень – дополнительный. Ресурсный словарь (в британской версии 11000 понятий) в России пока не создан.

Основной словарь создан на основе нескольких принципов:

- ограничение количества слов, использование ключевых понятий, характеризующихся высокой функциональностью.

- организация уровней Словаря в соответствии с коммуникационной значимостью, а также уровня сложности.

- персонализация Словаря, возможность приспособления его к индивидуальным особенностям человека.

- одновременное использование речи, жестов и символов.

Пример слов 1 уровня:

Мама, папа, брат, сестра, бабушка,

Печенье, еда, вода.

Туалет, кровать, кран, стол, стул. Дом, машина, автобус.

Я, ты, где?, что?, пожалуйста, спасибо, здравствуй, до свиданья. Спать, пить, есть, смотреть, стоять, умываться, принимать душ и др. Ещё, хорошо, да, нет.

Пример слов 4 уровня:

Учитель, мастер, друг. Школа, работа, музыка.

Карандаш, ручка, бумага, ножницы, клей, иглолка, нитки, ключ и др. Учить, читать, писать, рисовать, строить, работать, готовить и др.

В, на, под, верх, низ.

Выбор жестов характеризуется их лаконичностью, ясностью и простотой исполнения. Некоторые жесты имеют 2 варианта – для двух или одной руки. При этом жесты используются на трёх уровнях. На ключевом уровне жесты отражают только ключевые понятия. На функциональном уровне жесты отражают только глаголы действия. На полном уровне жесты отражают большинство слов в высказывании. Жестам в Макатоне всегда соответствует выражение лица, интонация, движения тела, пространственная ориентация. Многие жесты различаются в зависимости от того, о ком идёт речь – обо мне или о собеседнике. Жест «смотреть», например, используется с указанием направления – на что смотреть. Поскольку жесты используются вместе с речью, темп их – абсолютно естественный и спокойный.

Использование символов имеет свои преимущества. Символы улучшают понимание, являются дополнительным средством для выражения мыслей и чувств, мотивируют и привлекают пользователя, удерживают интерес, могут использоваться самостоятельно, иллюстрируют тот факт, что речь и письмо состоят из слов и звуков. Сложность использования символов заключается в том, что это требует большой работы по подготовке материала. Программы составляются индивидуально для каждого ребёнка: для одного ребёнка используются символы со словами, которые они обозначают, для другого, – с целыми фразами, для третьего – только символы, для кого-то – только слова.

Можно использовать фотографии. Символы используются на доске в качестве

расписания, или в виде коммуникативных тетрадей. Метод использования символов интересен тем, что детям не обязательно слушать

педагога, когда он читает текст, – они могут его сами посмотреть. Использование символов интересно ещё и тем, что оно структурирует мышление. При составлении фраз из символов они получаются законченными. Принципы использования программы Макатон следующие:

- обучение детей языку Макатон в группе (1 час в неделю). В первую очередь дети изучают слова, касающиеся их повседневного быта – еды, поведения за столом, игр, дома;

- систематическое использование жестов взрослыми во время приёма детей, за столом, в конце дня и как можно чаще в другое время;

- регулярное подведение итогов работы (1 раз в квартал): количество понятых слов и жестов, спонтанно используемых детьми;

- создание рабочей комиссии в составе учителя, воспитателя, логопеда, психолога, психиатра, заместителя директора по учебной работе (состав ШМПк). Консилиум собирается 1 раз в месяц для обсуждения возникающих проблем, проведения оценки внедрения программы Макатон и изучения реакции детей.

#### **Вопросы для обсуждения на практическом занятии:**

1. История создания и распространения МАКАТОН.
2. Словарь МАКАТОНа.
3. Жесты и грамматика МАКАТОНа.
4. Возрастные особенности использования системы.
5. Недостатки МАКАТОНа.
6. Создание и изготовление коммуникативной книги / папки / планшета для обучения ребенка и его родителей технологии МАКАТОН.

#### **Практическое занятие № 13**

**Тема: Использование дополнительной и альтернативной коммуникации в работе с детьми с расстройством аутистического спектра.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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

#### **Теоретическая часть:**

Альтернативная коммуникация это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, не способным удовлетворительно объясняться с помощью речи.

Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи испособствует её развитию. В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью репрезентативных объектов, фотографии, цветных и чернобелых пиктограмм, письменная речь.

Цели использования альтернативной коммуникации:

- построение функционирующей системы коммуникации;
- развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию;

- развитие способности ребёнка выражать свои мысли с помощью символов.

Альтернативная коммуникация может использоваться постоянно; временно замещать речь; использоваться как вспомогательное средство для улучшения овладения речью.

Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и способствует её развитию. В настоящее время распространение получили несколько форм альтернативной коммуникации: жестовый язык, коммуникация с помощью реальных предметов, с помощью репрезентативных объектов, фотографии, цветных и чернобелых пиктограмм, письменная речь.

Начиная работу по обучению ребёнка использованию систем альтернативной (дополнительной) коммуникации, всегда нужно помнить о том, что это долгий процесс, требующий настойчивости и терпения. Чтобы не остановиться на половине пути, стоит подумать о том, как превратить процесс обучения в интересное занятие, доставляющее удовольствие ребёнку. Для того чтобы освоение систем альтернативной (дополнительной) коммуникации шло более эффективно, в повседневную деятельность ребёнка необходимо включать самые разнообразные занятия и игры, развивающие все стороны личности ребёнка: двигательную активность (навыки крупной и мелкой моторики), внимание, восприятие, мышление, память, умение понимать обращённую речь. Следует отметить, что в настоящее время в Российской Федерации складывается система помощи детям с синдромом раннего детского аутизма. Учитывая то обстоятельство, что пока общепринятого подхода к коррекции раннего детского аутизма в России не существует, следует пользоваться действующим законодательством и существующими нормативными актами, принимая во внимание положительные стороны наработанных методик, возможности их комбинирования и совмещения.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Средства альтернативной коммуникации в системе работы логопеда с неговорящими дошкольниками.

2. Влияние PECS на поведение учащихся с РАС.

3. История создания и распространения PECS в России и за рубежом.

4. Основные принципы PECS.

5. Подготовка специалиста к работе с PECS.

6. Этапы обучения ребенка с РДА PECS.

7. Навыки общения, закрепляемые с помощью PECS.

8. Переход к другим формам общения на основе PECS. практическое занятие

9. Проектирование работы по поддержанию ребенком с аутизмом коммуникации с помощью карточек PECS..

#### **Практическое занятие № 14**

##### **Тема: Формирование письменной речи.**

Цель: сформировать у студентов представления об особенностях речевого и коммуникативного развития детей с РАС.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы – в результате изучения темы студенты должны знать общую характеристику изучаемых вопросов на практическом занятии, уметь проводить их анализ.

Формируемые компетенции: в процессе выполнения практической работы у студентов формируются следующие компетенции: ПК-3: Способен планировать и проводить психолого-педагогическое обследование с целью выявления особенностей и динамики развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, проектирования реабилитационного и коррекционно-развивающего процесса.

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

Теоретическая часть:

Существуют различные подходы к обучению чтению детей с РАС. Во многих современных исследованиях отмечается, что детям с РАС подходит метод прямого обучения (Flores and Ganz 2007; Ganz and Flores 2009), обучения в естественных условиях с использованием аутентичных материалов и вознаграждений (Koegel et al. 2009), использования многих видов поддержки (Arick and Krug 1978), опосредованное сверстниками (Whalon и Hanline 2008) и расширенное для родителей обучение (Benson et al. 2008), а также компьютерное обучение (Bosseler and Massaro 2003; Moore и Calvert 2000). Существуют многочисленные исследования специального обучения для детей с РАС. Тем не менее, в литературе описано мало методик обучения пониманию чтения, и большинство из них сосредоточены на методических подходах, а не вмешательствах, которые направлены на конкретные трудности понимания прочитанного.

Так, Нил Н. Нгуен, П.Лейтам, П.Ш.Уитби, Дж. И.Гелфер разработали и представили методику для успешного освоения понимания прочитанного младших школьников с РАС, включающую следующие этапы.

1 этап -построение базовых навыков предусматривает два подэтапа: перед чтением: визуальная поддержка в виде просмотра опорных картинок, иллюстраций, предоставляющих ребёнку информацию, связанную с текстом и второй подэтап – актуализация и обобщение словарного запаса, для дальнейшего закрепления при чтении. Второй этап, также реализуемый перед чтением, направлен на создание мысленных образов. Он получил название Picture Walk и включает предварительный просмотр истории с использованием изображений («Посмотри на эту картину. Что мы видим?» или «Можешь описать, как выглядит картина?»). Такая визуальная поддержка позволяет смягчить механистичность формирования навыков чтения.

Третий этап -создание связей во время чтения также использует картинки, имеющие связь между собой. Это визуальное представление истории (например, события, последовательность, персонажи). На четвертом этапе, который осуществляется после чтения, педагог моделирует взаимных вопросов для детей, обучая умению создавать и отвечать на вопросы по прочитанному. («Мы только что прочитали о проблеме. Почему -хороший вопрос, чтобы больше узнать о том, что мы прочитали. Почему с персонажем произошло ...?»).

Заключительный, пятый этап, -подведение итогов понимания. После прочтения учитель вместе с детьми проговаривает прочитанную историю. Цель этого этапа - обучение детей созданию причинно-следственных связей и причинных цепочек.

Авторами предполагается, что данная методика поможет адаптировать программу обучения чтению учителям начальной школы для ребёнка с РАС, без изменений учебного плана других учеников в классе.

Н.Б. Лаврентьева для освоения письма и чтения аутичными детьми предлагает создание «Личного букваря», как первоначальную работу для дальнейшего обучения чтению. Данный букварь даёт возможность развивать смыслообразовательные связи у ребёнка, формировать осмыслённость навыков на основе опыта, пережитого ранее.

Т.Ю. Быстрова, Ю.Ю. Липунцова указывают на создание дизайна букваря с опорой на представления об особенностях визуального восприятия детей с ребёнком с расстройствами аутистического спектра. Где стилистика и визуализация учебника разработана с учетом использования методов искусствоведческого анализа рисунков детей с РАС и живописи различных исторических периодов, наблюдения за ними во включённой среде.

Многие исследователи, занимающиеся вопросами обучения и воспитания детей с задержками развития, в т.ч. эмоционального (Г. Доманн, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева) указывают на целесообразность и возможность обучения чтению и письму на основе

метода «глобального чтения» для значительной части обучающихся.

Чтение целыми словами или «глобальное чтение» заключается в показе обучаемому табличек со словами, написанными красными буквами, и соответствующей картинкой в течение нескольких секунд, представление которой поддерживается произношением слова. Эта техника, по мнению многих авторов, кажется более подходящей для обучения аутичных детей, чем побуквенное или послоговое чтение. Дело в том, что, научившись складывать буквы или слоги, аутичный ребенок может долгое время читать «механически», не понимая смысл прочитанного. Ему нравится сам процесс соединения букв и слогов, то есть фактически он начинает использовать его для автостимуляции.

С помощью «глобального чтения» этой опасности можно избежать, поскольку слово всегда сочетается в поле зрения ребенка с объектом, который оно обозначает.

Кроме того, аутичного ребенка легче и быстрее научить читать целыми словами, чем буквами и слогами, так как, с одной стороны, он с большим трудом воспринимает разрозненную информацию (поступающую в виде букв, слогов). и т. д.), а с другой стороны, он способен мгновенно запоминать, «фотографировать» то, что находится в его поле зрения.

Удобно и то, что методика делает акцент в основном на произвольном внимании ребенка, на том, что он изначально запоминает слово просто как графический образ, как картинку.

О.С. Никольская в своей популярной книге «Аутичный ребёнок. Пути помощи» очень подробно приводит методику обучения «глобальному чтению» в применении к аутичным детям. Работа с ребёнком проводится в 4 этапа:

- на первом этапе ребёнок должен привыкнуть к учебной ситуации, поэтому рекомендуется рассматривание семейного альбома с проговариванием простых слов, изображённых на фотографиях, освоение понятий «карточка», «надпись-табличка»;

- на втором этапе оформляется альбом совместно с мамой ребёнка, куда помещаются фотографии с подписями, постепенно набор табличек увеличивается;

- на третьем этапе учим ребёнка составлению фраз с опорой на любимые книги ребёнка с простым содержанием;

- на четвёртом этапе ребёнок закрепляет раннее полученные навыки, выкладывает слова и фразы текстовый материал усложняется, а также начинается освоение письма и счёта.

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Обучение осмысленному чтению
2. Обучение глобальному чтению.

#### **Примерные темы докладов**

1. История изучения нарушений аутистического спектра.
2. Ранний детский аутизм.
3. Классификация нарушения при РДА.
4. Нарушения речевой сферы у детей с нарушениями аутистического спектра.
5. Нарушения коммуникативной сферы у детей с нарушениями аутистического спектра
6. Нарушения познавательной сферы у детей с нарушениями аутистического спектра.
7. Нарушения эмоциональной сферы у детей с нарушениями аутистического спектра.
8. Нарушения личностной сферы у детей с нарушениями аутистического спектра.
9. Особенности видов деятельности у детей с нарушениями аутистического спектра.

## 10. Особенности взаимоотношений ребенка с аутизмом и матери.

### Вопросы к зачету с оценкой

1. Этапы работы с детьми, имеющими нарушения аутистического спектра.
2. Глобальное чтение детей, имеющих нарушения аутистического спектра.
3. Послоговое чтение детей, имеющих нарушения аутистического спектра.
4. Аналитико-синтетическое чтение детей, имеющих нарушения аутистического спектра.
5. Комплексные упражнения при глобальном и побуквенном чтении детей, имеющих нарушения аутистического спектра.
6. Развитие артикуляционного праксиса.
7. Приемы массажа при развитии артикуляционного праксиса.
8. Особенности работы над структурой простого предложения у детей, имеющих нарушения аутистического спектра.
9. Перечислите варианты заданий при работе над структурой простого предложения.
10. Обучение диалогу детей, имеющих нарушения аутистического спектра.
11. Приемы визуализации при построении речевого высказывания.
12. Формирование словообразования существительных.
13. Приемы работы над расширением фразы детей, имеющих нарушения аутистического спектра.
14. Приемы работы над естественным звучанием речи детей, имеющих нарушения аутистического спектра.
15. Рассказывание по сюжетной картинке.

### СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

#### а) основная литература:

1. Фесенко, Ю. А. Коррекция речевых расстройств детского возраста: учебное пособие для вузов / Ю. А. Фесенко, М. И. Лохов. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 203 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12886-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/494341>.

#### б) дополнительная литература:

2. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / О. С. Никольская [и др.]; ответственный редактор О. С. Никольская. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 295 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-15647-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/509289>.
3. Веракса, А. Н. Практический психолог в детском саду. Пособие для психологов и педагогов: методическое пособие / А. Н. Веракса, М. Ф. Гуторова. – 2-е изд., испр. – Москва: Мозаика-Синтез, 2012. – 144 с. – (Библиотека программы "От рождения до школы"). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=213092>.
4. Воронцова, М. В. Социальная защита и социальное обслуживание населения: учебник для вузов / М. В. Воронцова, В. Е. Макаров; под редакцией М. В. Воронцовой. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 330 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13497-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/497371>.
5. Захарова, Н. Л. Специальная психология: учебное пособие: [16+] / Н. Л. Захарова; Технологический университет. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 39 с.: табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=572199>.
6. Зелинская, Д. И. Инвалидность детского населения России (современные правовые и медико-социальные процессы): монография / Д. И. Зелинская, Р. Н. Терлецкая. – Москва:

Издательство Юрайт, 2022. – 194 с. – (Актуальные монографии). – ISBN 978-5-534-11775-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/495601>.

7. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа: учебник для среднего профессионального образования / Н. В. Микляева [и др.]; под редакцией Н. В. Микляевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 308 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-15151-0. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/499009>.

8. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа: учебник для вузов / Н. В. Микляева [и др.]; под редакцией Н. В. Микляевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 308 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14186-3. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/499008>.

9. Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие: [16+] / под ред. М. С. Старовойтовой. – Москва: Владос, 2014. – 168 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=234851>. Современное состояние и тенденции развития специальной педагогики и психологии: материалы Всероссийской научной конференции молодых ученых (28–30 марта 2016 г., дефектологический факультет МПГУ) / под ред. А. В. Кротковой, И. Н. Нурлыгаянова, Т. А. Соловьевой. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 337 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=437306>.

10. Козьяков, Р. В. Организация и содержание специальной психологической помощи: учебник и практикум / Р. В. Козьяков, И. И. Поташова, М. А. Басин. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 357 с.: ил., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=469116>.

11. Колесникова, Г. И. Правовые основы медико-социальной экспертизы: учебное пособие для среднего профессионального образования / Г. И. Колесникова. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 179 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-11254-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/495496>.

12. Крылов, А. П. Особенности применения методики развития / А. П. Крылов. – Москва: Лаборатория книги, 2012. – 101 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=140114>.

13. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра [Текст]: методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. И. А. Филатова, Е. В. Каракулова. – Екатеринбург: [б. и.], 2017. – 287 с. То же [Электронный ресурс]. – URL: <https://autismfrc.ru/work/programs/645>.

14. Подольская, О. А. Основы специальной педагогики и психологии: учебное пособие / О. А. Подольская, И. В. Яковлева; Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2013. – 212 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=362651>.

15. Подольская, О. А. Тьюторское сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: учебное пособие: [16+] / О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 79 с.: табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=500388>.

16. Право социального обеспечения: учебник и практикум для вузов / М. В. Филиппова [и др.]; под редакцией М. В. Филипповой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 451 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-15240-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/488008>.

17. Психолого-педагогическая диагностика обучающихся с особыми образовательными потребностями: учебное пособие: [16+] / сост. Л. А. Рассудова; Омский государственный



педагогический университет. – Омск: Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ), 2020. – 136 с.: табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=616279>

18. Совершенствование дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: поиски и достижения: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых (26–27 марта 2018 года) / под общ. ред. Л. А. Головниц, А. В. Кротковой, Н. В. Микляевой. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 379 с.: табл., ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=486379>.

19. Современные проблемы дошкольной дефектологии: взгляд в будущее: сборник научных статей по материалам межвузовской студенческой научно-практической конференции (20–21 марта 2017 года) / под общ. ред. Л. А. Головниц, Н. В. Микляевой, А. В. Кротковой. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 384 с.: ил., схем., табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=472498>. – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-4475-9076-5. – DOI 10.23681/472498. – Текст: электронный.

20. Социальная реабилитация: учебник для вузов / М. В. Воронцова, В. Е. Макаров, Т. В. Бюндюгова, Ю. С. Моздокова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 317 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13705-7. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/510098>.

21. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / Л. В. Мардахаев [и др.]; под редакцией Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 343 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-9916-9646-3. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/491384>.

22. Специальная психология в 2 т. Том 1: учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.]; ответственный редактор В. И. Лубовский. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 430 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-15909-7. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/510260>.

23. Специальная психология в 2 т. Том 2: учебник для вузов / В. И. Лубовский [и др.]; ответственный редактор В. И. Лубовский. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 276 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-15910-3. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/510261>.

24. Специальное образование / гл. ред. И. А. Филатова; учред. Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2016. – № 3(43). – 95 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=455745>. – ISSN 1999-6993. – Текст: электронный.

25. Стожарова, М. Ю. Формирование школьной зрелости дошкольников / М. Ю. Стожарова. – 4-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 116 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=136220>.

26. Стожарова, М. Ю. Формирование школьной зрелости дошкольников / М. Ю. Стожарова. – 4-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2021. – 116 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=136220>

27. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: учебник / Е. А. Стребелева. – Москва: Парадигма, 2012. – 225 с. – (Специальная коррекционная педагогика). – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210585>.

28. Теория и технологии медико-социальной работы: учебник и практикум для вузов / А. В. Мартыненко [и др.]; под редакцией А. В. Мартыненко. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 339 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13654-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/498998>.

29. Технология социальной работы с семьей и детьми: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Е. Н. Приступа [и др.]; под редакцией Е. Н. Приступы. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 465 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-04437-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/498902>.

30. Фалевич, Е. Ю. Педагогическая работа с детьми с особенностями психофизического развития: учебно-методическое пособие: [16+] / Е. Ю. Фалевич, Т. С. Капелевич. – Минск: РИПО, 2015. – 64 с.: табл. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=485921>.

31. Фесенко, Ю. А. Коррекционная психология: синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: учебное пособие для вузов / Ю. А. Фесенко, Е. В. Фесенко. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 250 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-08296-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/494344>.

32. Фесенко, Ю. А. Коррекция речевых расстройств детского возраста: учебное пособие для среднего профессионального образования / Ю. А. Фесенко, М. И. Лохов. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 203 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-13573-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/496514>.

33. Фесенко, Ю. А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности. Диагностика и коррекция нарушений: практическое пособие / Ю. А. Фесенко, Е. В. Фесенко. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 250 с. – (Профессиональная практика). – ISBN 978-5-534-10064-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/494591>.

34. Фурьева, Т. В. Социализация и социальная адаптация лиц с инвалидностью: учебное пособие для вузов / Т. В. Фурьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 189 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-08278-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/493336>.

35. Фурьева, Т. В. Социальная инклюзия: учебное пособие для вузов / Т. В. Фурьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 189 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07465-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/494383>.

36. Циркин, В. И. Нейрофизиология: основы психофизиологии: учебник для вузов / В. И. Циркин, С. И. Трухина, А. Н. Трухин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 577 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12807-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/496265>.

37. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие: в 2 частях: [16+] / сост. Е. С. Стоцкая; Сибирский государственный университет физической культуры и спорта. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2019. – Часть 1. Частные методики адаптивной физической культуры у детей с нарушением слуха, речи, умственной отсталостью, общими расстройствами поведения. – 197 с.: ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=573581>.

**в) программное обеспечение и Интернет-ресурсы:**

-электронные библиотечные системы, с которыми у СОГУ имеется действующий договор, современные профессиональные базы, информационные справочные системы:

– eLIBRARY.RU [Электронный ресурс]: научная электронная библиотека. – URL: <http://www.elibrary.ru>.

– База данных «ЭБС elibrary»: <http://elibrary.ru>

– Издательство «Юрайт» [Электронный ресурс]: электронно-библиотечная система. – URL: <http://biblio-online.ru>.

-Университетская библиотека online [Электронный ресурс]: электронно-библиотечная

система. – URL: <http://www.biblioclub.ru>.

-Университетская информационная система РОССИЯ. URL: <http://www.cir.ru/>;

### **Профессиональные базы:**

1. Институт коррекционной педагогики [ikprao.ru](http://ikprao.ru) Сайт Института коррекционной педагогики РАО.

2. Индивидуальная программа ребенка [www.ab.ru](http://www.ab.ru) Входят разделы: Оценка уровня развития ребенка, Определение программы обучения, методов и приемов, корректировка программы, закрепление пройденного

3. Иппотерапия [www.hippotherapy.ru](http://www.hippotherapy.ru) Все об иппотерапии, лечебной верховой езде и конном спорте для людей с ограниченными возможностями

4. КРОК [www.krok.org.ua](http://www.krok.org.ua) Сайт создан с целью: облегчить специалистам по воспитанию и обучению детей с особыми потребностями поиск необходимой информации среди ресурсов сети Интернет; предоставить возможность обмена практическим опытом, методическими достижениями;

5. Монтессори интернет-журнал [www.montessori-press.ru](http://www.montessori-press.ru) Всё о системе Монтессори.

6. Особое детство [www.osoboedetstvo.ru](http://www.osoboedetstvo.ru) Родителям детей с нарушениями развития, всем, кому это важно.

### **Интернет-ресурсы**

Ссылки на базы данных, сайты, справочные системы, электронные словари и сетевые ресурсы

1. <http://pro-autizm.ru/pro-autizm-about/> -сайт об аутизме

2. <http://www.autist.narod.ru/> -сайт об аутизме

3. <http://autism-aba.blogspot.ru/> сайт, посвященный АВА-терапии.

4. <http://outfund.ru/> -сайт Фонда содействия решения проблем аутизма в России

5. <http://ruaba.info/> -сайт, посвященный АВА-терапии

6. [http://www.autismwebsite.ru/Library\\_of\\_autism.htm](http://www.autismwebsite.ru/Library_of_autism.htm) библиотека аутизма

7. <http://autist.narod.ru/> библиотека аутизма