

Добромилль Янина Юрьевна

Старший преподаватель кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск. E-mail: yaninad82@mail.ru.

Иващенко Яна Сергеевна

Профессор кафедры управления образованием, Новосибирский государственный педагогический университет; профессор кафедры истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск. E-mail: iva_ya@mail.ru.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье представлено описание дифференцированного подхода в разработке содержания индивидуального логопедического сопровождения детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Необходимость разработки индивидуализированных маршрутов логопедического сопровождения обусловлена неоднородностью этой категории детей. Учет исходного состояния речевого развития способствовал формированию доступных на данном этапе развития и возможных для каждой группы аутичных детей речевых навыков. Применение такого подхода в коррекционной практике позволило получить качественно новые положительные результаты: у детей с мутизмом значительно расширились возможности понимания обращенной речи и формирования навыков невербальной коммуникации; у детей с эхολаличной речью не только совершенствовалось понимание речи, но и сокращалось количество эхололий, появлялись навыки спонтанной фразовой речи; дети с аутомонологом овладевали навыками спонтанной развернутой речи в диалогической и монологической формах.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, логопедическое сопровождение, дифференцированный подход, мутизм, эхололия, аутомонолог.

Dobromil Yanina Yurievna

Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Pedagogical and Defectological Education, Pacific National University, Khabarovsk.

E-mail: yaninad82@mail.ru. ORCID: 0000-0001-7818-2113

Ivashchenko Yana Sergeevna

Doctor of Cultural Studies, Professor of the Department of Education Management, Novosibirsk State Pedagogical University; Professor of the Department of History and Political Science, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk.

E-mail: iva_ya@mail.ru. ORCID: 0000-0001-5721-9634

DIFFERENTIATED APPROACH IN SPEECH THERAPY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article presents a description of a differentiated approach in the development of the content of individual speech therapy support for preschool children with autism spectrum disorders. The need to develop individualized routes of speech therapy support is due

to the heterogeneity of this category of children. Taking into account the initial state of speech development contributed to the formation of speech skills available at this stage of development and possible for each group of autistic children. The use of such an approach in correctional practice made it possible to obtain qualitatively new positive results: in children with mutism, the possibilities of understanding addressed speech and the formation of non-verbal communication skills have significantly expanded; children with echola-personal speech not only improved their understanding of speech, but also the number of echolalia decreased, skills of spontaneous phrasal speech appeared; children with an automonologist mastered the skills of spontaneous detailed speech in dialogical and monologic forms.

Keywords: autism spectrum disorders, speech therapy support, differentiated approach, mutism, echolalia, automonologist.

К расстройствам аутистического спектра (РАС) относят нарушения развития коммуникации и социальных навыков, для которых характерны аффективные проблемы, трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем, стереотипность поведения [1; 15]. Актуальность изучения проблем сопровождения и социализации детей с расстройствами аутистического спектра обусловлена значительным увеличением в последние десятилетия их количества. Согласно научной статистике, в настоящее время расстройства аутистического спектра выявляются у одного из 62–88 детей [7].

Необходимость применения дифференцированного подхода обусловлена неоднородностью этой категории детей. Они различаются степенью глубины аутизма и типичными формами стереотипного поведения, уровнем интеллектуального развития, особенностями речевого развития, возможностями использования средств вербальной и невербальной коммуникации [9–11]. Специфической чертой психического развития детей с расстройствами аутистического спектра является также неравномерность в развитии речевых и неречевых психических функций, при которых одни функции могут быть сформированы по возрасту, другие формируются с опережением, третьи находятся на

крайне низком уровне развития.

Это различие определяет необходимость разработки индивидуализированных маршрутов логопедического сопровождения ребенка с РАС. Построение такого маршрута возможно только с учетом данных, полученных по результатам логопедического обследования. Применение в этом случае традиционной системы методов и приёмов на этапе первичной диагностики речевого развития детей с РАС затруднено или невозможно вследствие нарушений коммуникации, несформированности произвольных форм деятельности и деятельности по образцу [8; 9]. Поэтому первоначальные сведения о состоянии импрессивной и экспрессивной речи ребенка с РАС логопед получает из наблюдения за ребенком, беседы с родителями и другими специалистами. Углубленная оценка речевого развития аутичного ребенка возможна только в процессе логопедического сопровождения в форме индивидуальных занятий. При этом логопедическое обследование является частью комплексной медико-психолого-педагогической диагностики развития ребенка с РАС.

Исследование состояния речевых и неречевых высших психических функций, моторной и коммуникативной сфер, деятельности ребенка с РАС осуществляется педагогом-психологом, учителем-логопедом и учителем-дефектологом. При этом перечень исследуемых

каждым специалистом функций оговаривается заранее. В структуру углубленного логопедического обследования детей с РАС дошкольного возраста целесообразно включать исследование следующих функций: понимание речи, экспрессивная и связная речь, лексическая сторона речи, грамматический строй речи, слоговая структура слова, фонетический строй речи, фонематический слух и дифференциация звуков, фонематический анализ и синтез (с 5 лет), строение органов артикуляции, артикуляционная моторика, дыхание, просодическая сторона речи, имитационная сторона речи. При этом содержание и диагностический материал логопедического обследования подбирается индивидуально с учетом возраста ребенка, а также сведений об уровне его интеллектуального и речевого развития, полученных на этапе первичной диагностики.

Неравномерность речевого развития аутичного ребенка определяет систему оценки исходного уровня сформированности исследуемых функций и мониторинга динамики речевого развития ребенка в процессе логопедического сопровождения. В анализе результатов исследования следует сочетать качественный и количественный подходы. С учетом количественного подхода каждая из исследуемых функций может быть оценена по шестибальной шкале от 0 до 5 баллов, где: 5 баллов – функция развивается с опережением, 4 балла – функция сформирована в соответствии с возрастом, 3 балла – парциальное недоразвитие функции, 2 балла – выраженное недоразвитие функции, 1 балл – грубое недоразвитие функции, 0 баллов – функция не сформирована / не удаётся диагностировать. Такой подход позволяет составить профиль речевого развития ребёнка с РАС, определить направления и содержание индивидуального логопедического сопровождения.

Формулировка логопедического за-

ключения для детей с РАС в настоящее время является дискуссионным вопросом, поскольку привычные в логопедической практике заключения «фонетическое нарушение речи (ФНР)», «общее недоразвитие речи (ОНР)» и «фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН)» в данном случае использовать некорректно в связи с тем, что речевая недостаточность не является первичной. В большинстве случаев речевая недостаточность у детей с РАС носит системный характер, поэтому может использоваться следующая формулировка логопедического заключения «Системное недоразвитие средств языка на фоне нарушения коммуникативной функции речи у ребенка с РАС». Если обозначенное состояние осложняется какой-либо клинической формой речевой патологии (дизартрия, заикание и др.), клинический вариант речевого нарушения также указывается в логопедическом заключении. После логопедического заключения даётся качественная оценка общего уровня речевого развития ребенка с РАС и развернуто описывается состояние различных сторон речевого развития.

С учетом общего уровня речевого развития традиционно выделяют три основные группы нарушения речи детей: мутизм, эхолалия или эхолалическая речь, аутомонолог. Наличие разных групп детей дошкольного возраста с РАС предполагает применение дифференцированного подхода и создание индивидуальных маршрутов логопедического сопровождения. Этапы и технологии развития речи детей с РАС представлены в работах С. В. Ихановой, Т. И. Морозовой, Л. Г. Нуриевой и др. [5; 6; 8; 10; 12]. Конкретизируем особенности их применения в коррекционной практике.

1. Основными целями логопедического сопровождения аутичного ребенка с мутизмом являются развитие понимания обращенной речи на ситуативно-бытовом уровне, формирование невербаль-

ных форм коммуникации (указательного жеста, жестов согласия и отрицания), развитие подражательности в речевой и неречевой сферах [4].

Для развития понимания речи на ситуативном уровне вводится режим ограничения речи взрослых, обращенной к ребенку. Логопед вместе с родителями ребенка составляет ряд простых фраз-побуждений, которыми взрослые сопровождают постоянно повторяющиеся в жизни ребенка ситуации. Родители ведут дневник наблюдения за ребенком, отмечая фразы, которые ребенок начал понимать. По мере усвоения начального набора фраз, добавляются новые. Постепенно в практику взаимодействия взрослых с ребенком в быту и на занятиях вводится прием комментирования действий ребенка от его лица, а в дальнейшем приём включения ребенка в пассивный диалог. Для организации коммуникативных ситуаций и включения аутичного ребенка в пассивный диалог необходимо присутствие двух взрослых. На логопедических занятиях это логопед и мама ребенка, дома – мама и папа (бабушка). Один взрослый располагается напротив ребенка и обращается к нему, другой взрослый располагается за спиной ребенка и от его лица отвечает на обращения первого взрослого. Подобный диалог может быть организован как в бытовых ситуациях, так и включен в аутистическую игру ребенка.

Формирование невербальных форм коммуникации начинается с обучения ребенка использованию указательного жеста. Сначала взрослый (мама) формирует жест механически и кистью ребенка с вытянутым указательным пальцем указывает на игрушку или картинку по просьбе другого взрослого (логопеда), постепенно ребенок осваивает и начинает самостоятельно пользоваться указательным жестом. Параллельно начинается работа над утвердительным кивком головой, который используется

как эквивалент слова «да». Технология формирования жеста «да» следующая: после того, как ребенок выполнил (самостоятельно или с помощью взрослого) инструкцию (например: положил картинку), логопед задает вопрос: «*Ты положил картинку?*». Второй взрослый (мама) слегка нажимает на затылок ребенка, вызывая механический кивок головой и говорит: «*да*». Утвердительный жест закрепляется в разнообразных ситуациях, но исключительно как подтверждение только что завершено действия. После того, как ребенок начал самостоятельно использовать утвердительный жест, начинают формировать отрицательный жест (повороты головой из стороны в сторону). Отрицательный жест «нет» формируется в ситуации, когда действие еще не завершено. Например: логопед дает ребенку коробочку с пазлами и спрашивает: «*Ты собрал пазлы?*». Родитель поворачивает голову ребенку из стороны в сторону и говорит: «*нет*» [14].

Развитие подражательности в неречевой сфере начинается с того, что логопед постепенно внедряется в аутистическую игру ребенка и предлагает новые действия с предметами и игрушками. Динамические паузы и артикуляционные упражнения, сопровождаемые стихотворным текстом, вызывают у аутичных детей с мутизмом положительные эмоции и также могут использоваться для развития подражательности в неречевой сфере. Сначала новые действия и движения выполняются ребенком пассивно (при помощи мамы), а в последующем ребенок начинает самостоятельно повторять их. Формирование имитационной стороны речи осуществляется с опорой на вызывание звуков речи по подражанию или с механической помощью с привлечением приемов фонетической ритмики, а также предполагает повторение взрослым междометных восклицаний и звуковых комплексов, которые ребенок произносит неосознанно,

с дальнейшим включением их в игровые и коммуникативные ситуации.

2. Логопедическое сопровождение аутичного ребенка с эхолаличной речью и стереотипной фразовой речью предполагает реализацию следующих целей: развитие понимания речи через формирование осознания значения слов и предложений, растормаживание спонтанной фразовой речи с опорой на эхолалию и стереотипную фразу.

Для формирования у ребенка с РАС понимания значения слов используется метод глобального чтения. Метод глобального чтения позволяет сформировать связь между зрительным образом предмета (картинка), звуковым образом слова (слово произносится взрослым вслух), артикуляционным образом слова (картинка демонстрируется справа от лица на уровне губ в момент произнесения слова) и зрительным образом слова (слева от лица взрослого на уровне губ демонстрируется карточка с напечатанным словом). Таким образом, метод глобального чтения формирует у ребенка осмысленное восприятие слов, способствует расширению и систематизации словарного запаса. В качестве зрительных образов существительных используются предметные картинки и фотографии, глагольная лексика может быть отработана с использованием пиктограмм движений и действий, начальный словарь прилагательных может быть сформирован с использованием карточек с основными формами и цветами.

По мере накопления слов, значение которых ребенок понимает, начинается работа по формированию осмысления простых (сначала нераспространенных, затем распространенных) предложений с этими словами. Синтаксическая и смысловая структура предложения выносятся во внешний план по методу глобального чтения. На столе в порядке, соответствующем последовательности слов в предложении, выкладываются

картинки и пиктограммы, а под ними напечатанные слова. При этом каждое доступное для понимания ребенка слово вводится в разные контексты. Слова сначала вводятся в предложения, где одно действующее лицо выполняет разные действия, затем отрабатываются предложения, где разные действующие лица выполняют одно действие. Предложение осмысливается по вопросам: *Кто идет? Что делает девочка?* Ребенок может отвечать, как невербально (показом соответствующей картинки), так и словом. Постепенно структура предложений расширяется за счет прилагательных, числительных, предлогов.

Растормаживание речи через стимуляцию эхолалии осуществляется посредством приемов отраженной, вопросно-ответной и сопряженной речи. Такую работу можно начать с того момента, когда ребенок начал эхолалично повторять предъявляемый речевой материал. Поэтому первым приемом является отраженная речь, то есть повторяемая ребенком на уровне эхолалии, параллельно вводится вопросно-ответная речь, затем сопряженная. Вопросно-ответная речь позволяет не только помочь ребенку в осмыслении предложения, но и сформировать первоначальные навыки диалога. Сопряженная речь в данном случае в большей мере способствует развитию просодических компонентов высказывания, поскольку ребенок «подстраивает» темп, ритм и интонацию своей речи под речь логопеда. Уже на этапе обогащения словарного запаса ребенка посредством организации игр с предметами и игрушками, а также работы с карточками по методу глобального чтения, ребенка знакомят с новыми словами, четко произнося их. Зачастую ребенок эхолалично повторяет предъявленное слово, после чего ребенку задается вопрос [3]. Далее (на последующих занятиях) слово необходимо включить в предложение. С этой

целью ребенку демонстрируются действия с игрушкой.

3. Логопедическое сопровождение аутичного ребенка с развернутой речью по типу аутомонолога предполагает реализацию следующих основных целей: формирование грамматического строя речи и развитие спонтанной связной речи в форме диалога и монолога.

Формирование грамматического строя речи реализуется с привлечением внимания ребенка к изменениям, которые претерпевают слова в словосочетаниях и предложениях, и осуществляется с опорой на метод глобального чтения, приемы рассматривания предметных и сюжетных картинок, беседы взрослого и ребенка. Для отработки каждой грамматической формы и категории подбирается картинный материал, который подкрепляется напечатанными словосочетаниями и предложениями. При этом изменяемые части слов маркируются цветом и выделяются логопедом интонационно [2]. Рассмотрим технологию работы на примере формирования грамматической категории рода, которая начинается с формирования представления о естественных полах людей и соотнесение их со словами «мальчик-девочка», «он-она». На данном этапе используются картинки и фотографии с изображением детей женского и мужского пола, а также карточки, на которых напечатаны слова «мальчик-девочка», «он-она». В словах «девочка» и «она» звук [а] в конце слова при произнесении выделяется голосом, а буква А в слове на карточке подчёркивается красным карандашом. Ребенку демонстрируется картинка с изображением мальчика и проговаривается следующая фраза: «*Это мальчик – ОН*». Затем демонстрируется картинка с изображением девочки, которая сопровождается следующим объяснением: «*Это девочкаА – онаА. Послушай, в конце слова девочкаА есть звук [а], поэтому подходит слово онаА*».

В процессе работы над грамматическими категориями осуществляется и развитие диалогической речи. Например, работа по формированию согласования глаголов прошедшего времени с существительными в роде проводится с опорой на сюжетные картинки с изображением лиц женского и мужского пола, выполняющих какое-либо действие. Ребенку объясняется, что перед ним фотография, сделанная вчера или осенью (то есть когда-то в прошлом). Далее задается вопрос: «*Кто нарисован на картинке (мальчик, девочка, мужчина, женщина и т. д.)?*». Затем подбирается соответствующее местоимение: «он» или «она», для действующего лица подбирается имя. После чего предлагается ответить на вопросы: «*Что обула Иван/Маша? Что одел/ла Иван/Маша?*». Вопросы подписываются напротив обуви или одежды действующего лица, окончание в именах и глаголах женского рода подчеркивается красным карандашом». Затем задается вопрос: «*Что делал/ла Иван/Маша?*». Данный вопрос также записывается, окончание женского рода подчёркивается. Записывается и глагол, обозначающий действие, с выделением окончания в случае женского рода. После чего составляются предложения: «*Иван копал картошку. Маша собирала морковь*». В дальнейшем логопед составляет рассказ по сюжетной картинке с использованием фраз, составленных в процессе диалога, и предлагает ребенку пересказать его.

Логопедическая работа по развитию активной связной речи аутичных детей происходит в процессе прослушивания, осмысления по вопросам и пересказа доступных пониманию текстов. При обучении детей различным видам рассказывания используется не только картинный материал, но и опорные схемы или слова, напечатанные на карточках, что создает предпосылки к формированию операций программирования речевых высказываний [2].

Апробация представленных моделей индивидуальных маршрутов логопедического сопровождения детей с РАС осуществлялась на базе ООО «Нейроклиника» г. Хабаровска в течение пяти лет. В группу исследования вошло 11 детей с РАС: 4 девочки и 7 мальчиков. Исходный уровень речевого развития троих детей группы исследования соответствовал мутизму, четверых – эхолалии, четверых – аутомонологу. Все дети группы исследования на протяжении всего периода дошкольного детства были включены в систему комплексного сопровождения следующих специалистов ООО «Нейроклиника»: невролог, психоневролог, детский психиатр, педиатр, специальный психолог, учитель-логопед.

В процессе реализации представленных индивидуальных маршрутов были получены качественно новые результа-

ты, подтверждающие эффективность применения дифференцированного подхода в логопедическом сопровождении детей с РАС. Учет исходного состояния речевого развития способствовал формированию доступных на данном этапе развития и возможных для каждой группы аутичных детей речевых навыков. Так, у детей с мутизмом значительно расширились возможности понимания обращенной речи и формирования навыков невербальной коммуникации. У детей с эхолалической речью не только совершенствовалось понимание речи, но и сокращалось количество эхолалий, появлялись навыки спонтанной фразовой речи. Дети с аутомонологом овладевали навыками спонтанной развернутой речи в диалогической и монологической формах.

Список литературы

1. *Беттельхейм Б.* Пустая крепость: Детский аутизм и рождение Я. – М: Академический Проект, 2013. – 488 с.
2. *Добромиль Я. Ю.* Подготовка детей с расстройствами аутистического спектра к овладению чтением и письмом в процессе логопедического сопровождения // Интеграционные процессы в системе начального и дошкольного образования: проблемы воспитания и обучения. сборник материалов международной научно-практической конференции. / под общей редакцией Т. Г. Луковенко. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2019. – С. 105–109.
3. *Добромиль Я. Ю.* Преодоление эхолалии в речи детей с расстройствами аутистического спектра // Голос и коммуникации в современном мире. Материалы научно-образовательной конференции, посвященной Международному дню голоса. / Под ред. Н. А. Калугиной, Е. А. Лариной. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2019. – С. 16–21.
4. *Добромиль Я. Ю.* Формирование смысловой стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе логопедического сопровождения // Организация психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном процессе. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. – С. 33–37.
5. *Зиновьева В. Н., Данилкина А. В.* Развитие умения использовать личные местоимения у детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2020. – Т. 3, № 2 (7). – С. 99–103.
6. *Иксанова С. В.* Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб: ООО Издательство «Детство-Пресс», 2017. – 208 с.
7. *Каган В. Е.* Аутизм у детей. 2-е изд., доп. – М.: Смысл, 2020. – 384 с.
8. *Ладонкина Е. В.* Опыт логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра в дошкольной образовательной организации // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. – 2018. – № 4/2. – С. 75–78.

9. *Морозова С. С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 176 с.
10. *Морозова Т. И.* Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме // Дефектология. – 1990. – № 5. – С. 59–66.
11. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 342 с.
12. *Нуриева Л. Г.* Развитие речи у аутичных детей: метод. разработ. – М.: Теревинф, 2006. – 112 с.
13. *Путерс Т.* Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 238 с.
14. *Погудина М. В., Ерёма М. Е., Добромиль Я. Ю.* Формирование коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Поколение будущего: взгляд молодых ученых – 2020. Сборник научных статей 9-й Международной молодежной научной конференции. – Курск, 2020. – С. 107–110.
15. *Селиванова Ю. В., Кухарчук В. П.* Современные медико-педагогические представления о проблеме детского аутизма, его природе и сущности // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. / под ред. О. Е. Нестеровой, Р. М. Шамионова. – М.: Перо, 2018. – С. 261–270.

References

1. *Bettelheim B.* The Empty Fortress: Childhood Autism and the Birth of Y. M: Academic Project, 2013. 488 p. (In Russian)
2. *Dobromil Ya. Yu.* Preparation of children with autism spectrum disorders for mastering reading and writing in the process of speech therapy support. Integration processes in the system of primary and preschool education: problems of education and training. collection of materials of the international scientific and practical conference. Under the general editorship of T.G. Lukovenko, Khabarovsk: Pacific State University, 2019. pp. 105-109. (In Russian)
3. *Dobromil Ya. Yu.* Overcoming echolalia in the speech of children with autism spectrum disorders. Voice and communications in the modern world. Materials of the scientific and educational conference dedicated to the International Voice Day. Under the editorship of N.A. Kalugina, E.A. Larina, Khabarovsk: Pacific State University, 2019. pp. 16-21. (In Russian)
4. *Dobromil Ya. Yu.* Formation of the semantic side of speech in children with autism spectrum disorders in the process of speech therapy support. Organization of psychological and pedagogical support of children in the educational process. Khabarovsk: Pacific State University, 2020, pp. 33-37. (In Russian)
5. *Zinovieva V. N., Danilkina A. V.* Development of the ability to use personal assets in children with autism spectrum disorders. Kaluga University Bulletin. Series 1. Psychological sciences. Pedagogical sciences. 2020. vol. 3. no. 2(7). pp. 99-103. (In Russian)
6. *Ikhsanova S. V.* The system of diagnostic and correctional work with autistic preschoolchildren. St. Petersburg: Publishing House "Childhood-Press", 2017. 208 p. (In Russian)
7. *Kagan V. E.* Autism in children. 2nd ed. Moscow: Smysl, 2020. 384 p.
8. *Ladonkina E. V.* Experience of speech therapy work with children with autistic spectrum disorders in a preschool educational organization. Bulletin of SEI APE TR "IAS and PRE TR". Tula educational space. 2018. no. 4/2. pp. 75-78. (In Russian)
9. *Morozova S. S.* Autism: corrective work in severe and complicated forms. Moscow: VLADOS, 2007. 176 p. (In Russian)
10. *Morozova T. I.* Characteristics and basic principles of correction of speech disorders in early childhood autism. Defectology. 1990. no. 5. pp. 59-66 (In Russian).

11. *Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R., Libling M. M.* The Autistic Child: Ways to Help. Moscow: Terevinf, 1997. 342 p. (In Russian).
12. *Nurieva L. G.* Speech development in autistic children: methodical development. Moscow: Terevinf, 2006. 112 p. (In Russian).
13. *Peters T.* Autism: From Theoretical Understanding to Pedagogical Impact. Moscow: Humanitarian ed. center "VLADOS", 2003. 238 p. (In Russian).
14. *Pogudina M. V., Erema M. E., Dobromil Ya. Yu.* Formation of communication skills of preschoolers with general speech underdevelopment in play activity. Generation of the future: the view of young scientists - 2020. Collection of scientific articles of the 9th International Youth Scientific Conference. Kursk, 2020. pp. 107-110. (In Russian)
15. *Selivanova Yu. V., Kukharchuk V. P.* Modern medical and pedagogical ideas about the problem of children's autism, its nature and essence. Special education and socio-cultural integration - 2018. Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference. ed. O.E. Nesterova, R.M. Shamionova, 2018. Moscow: Pero. pp. 261-270. (In Russian)