

## **Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с аутизмом, отягченным интеллектуальной недостаточностью**

*Андреева С.В.,*

*Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва*

*(журнал «Аутизм и нарушения развития»,  
№ 3, 2017 год)*

Речевое недоразвитие при аутизме является одним из основных проявлений в симптоматике нарушения. Недостаток социальных контактов, дефицитарность в общении с близкими, с окружающим миром приводят к искаженному формированию речевой функции, к специфичности восприятия и мышления, личности в целом.

Речевой дизонтогенез при аутизме проявляется уже на первом году жизни, дальнейшее формирование речи имеет свои специфические особенности. Среди патологических форм речи детей с РАС характерными являются: эхолалия, смазанная речь, скандированное произношение, речь скороговоркой, своеобразная интонация голоса с преобладанием высокой тональности, длительное называние себя во втором и третьем лице, отсутствие в экспрессивной речи слов, обозначающих близких ребенку людей, преобладание в речи номинативного словаря над предикативным, аутоstimуляции, реализуемые в цитировании стихов, песен, цитат и т.д.

### **Особенности речевого дизонтогенеза у младших школьников с аутизмом**

К школьному возрасту у детей с аутизмом проявляется выраженный когнитивный дефицит, несформированность произвольных форм деятельности, специфичность восприятия, мышления и речи.

Специалисты диагностируют следующие общие критерии недоразвития вербальной функции у детей младшего школьного возраста с аутизмом:

- низкий уровень сформированности пассивного и активного словаря;
- преобладание в экспрессивной речи номинативного словаря над предикативным;
- использование в речи простого нераспространенного предложения;
- наличие стойкого специфического аграмматизма речи;
- несформированность диалогической и монологической связной речи;
- несформированность просодических компонентов речи.

У детей с аутизмом в сочетании с умственной отсталостью нарушен как языковой, так и внутренний (смысловой) уровень речи. Нарушение обусловлено: несформированностью операций анализа и синтеза; трудностями выделения существенных и второстепенных компонентов; нарушением смыслового программирования содержания связного текста; неспособностью удерживать речевую программу в памяти; неумением развертывать смысловую программу в виде серии предложений, связанных между собой.

Тяжелые формы РАС в сочетании с интеллектуальной недостаточностью обуславливают уровень сформированности речи младшего школьника: от полного отсутствия фразовой речи до сформированной на уровне аграмматичного простого распространенного предложения.

Вариативность уровней мышления и речи у детей с аутизмом определяет специфику коррекционно-логопедического воздействия.

### **Специфика диагностического обследования фразовой речи у младших школьников с аутизмом**

Диагностическое обследование детей с аутизмом имеет свою специфику. Один и тот же ребенок может демонстрировать сообразительность и высокий уровень концентрации внимания в спонтанном поведении, но в ситуации, когда от него требуется выполнить простое задание, допускает множество ошибок. Специфика мотивационно-потребностной сферы ребенка с аутизмом является важным параметром при анализе диагностических результатов. Коммуникативные возможности каждого ребенка с РАС влияют на время, необходимое для диагностического обследования.

Обследование импрессивной стороны речи (ее восприятия, понимания) имеет ряд особенностей. Эхолаличные ответы осложняют оценку специалистом возможностей ученика понять инструкцию и осознанно вербально выполнить задание. Необходимо учитывать особенности слухового и зрительного восприятия детей с аутизмом. Инструкция, данная громким высокотоновым голосом, может быть ребенком не воспринята, что приведет к использованию им защитного механизма, в частности, к закрытию ушей руками. При диагностике не следует использовать картинный материал насыщенных цветов, сюжетные картинки со сложным, перегруженным деталями сюжетом. Сенсорная информация должна быть ребенку интересной и даваться дозированно.

При обследовании экспрессивной стороны речи (говорения) основным диагностическим критерием развития речевой функции у школьника с аутизмом является его способность произвольно продуцировать речевое высказывание. Специалисты рассматривают разные уровни реализации речи: «...уровень произвольный, осознанный, на котором реализуются такие ее формы как монологическая речь, развернутая диалогическая, ... и произвольный уровень, на котором реализуются автоматизированные формы речи (стихи, пение, счет, штампы)».

Способность ребенка с аутизмом осознанно строить фразу: формировать замысел речевого высказывания, выбирать смысловые образы слов, грамматически их оформлять на уровне слова и предложения, реализовывать речевое высказывание во внешнем плане является показателем не только речевого, но и когнитивного развития. Произвольность моделирования ребенком фразы: возможность сознательного управления процессом; наличие программы; постоянный контроль за ее выполнением и контроль за окончательным

результатом деятельности позволяют специалисту оценить регуляторные и психические компоненты функционального базиса речи в целом.

Зачастую именно выявленный уровень произвольности фразы определяет основные направления коррекционной работы и их перспективы в работе с детьми с аутизмом, сочетающимся с интеллектуальной недостаточностью.

При оценке уровня произвольности фразы рассматриваются:

1. Непроизвольный уровень. Ребенок использует в речи только речевые штампы в неизменной готовой форме («дай», «нет», «хочу пить»);

2. Переходный уровень. Ребенок способен частично моделировать речевой штамп, соотнося звуковой образ слова с предметом («дай сок» либо «дай вода»);

3. Произвольный уровень. Ребенок говорит самостоятельно с ошибками — аграмматичными произвольными фразами, пытается соединять два и более слов в предложении («чашка упал»).

Достаточно часто у младших школьников с аутизмом выявляется отсутствие общеупотребительной речи при относительной сформированности навыка глобального чтения и письма. Данная асинхрония в формировании речевой функции затрудняет формулирование логопедического заключения в соответствии с общепринятой логопедической классификацией.

В зависимости от уровня недоразвития речи, специфических особенностей развития ребенка с РАС и его интеллектуальных возможностей разрабатывается индивидуальная программа коррекционно-логопедического воздействия с учетом требований образовательной программы, по которой он обучается (АООП 8.2—8.4).

### **Специфика логопедического воздействия при формировании фразовой речи у младших школьников с аутизмом, отягченным интеллектуальной недостаточностью**

Речевое недоразвитие у детей с РАС, сочетающимся с интеллектуальной недостаточностью, выявленное в процессе диагностического обследования вербальной функции, является полиморфным и требует использования разнообразных коррекционных методов и приемов как традиционных в логопедической практике, так и модифицированных.

Основной проблемой, с которой сталкивается логопед на начальных этапах коррекционной работы, кроме поведенческой, является выраженная несформированность как активного, так и пассивного словаря у школьников начальных классов. Незнание, непонимание назначения, и как следствие, неиспользование в речи простейших обиходно-бытовых слов всех лексических групп является базисным дефектом в речевом развитии детей с РАС, требующим коррекционно-логопедического воздействия.

Учение Л.С. Выготского о взаимосвязи ассоциативных представлений с ростом пассивного словаря ребенка, базирующегося на формировании

многочисленных и многообразных связей между образами предметов (явлений, объектов) и словами их обозначающими, является методологическим и актуальным. Невозможно сформировать понимание значений слов без практической составляющей, опираясь только на картинный лексический материал. Речь является высшей психической функцией и формируется в процессе социального взаимодействия, однако именно дефицит общения является ведущим проявлением дизонтогенеза при аутизме.

### **Средства, используемые в логопедической работе по формированию лексического словаря**

Знание законов становления и развития ВПФ и в частности речи, определяет необходимость использования в логопедической работе социокультурного подхода к формированию и коррекции речевой функции, например, экскурсионной деятельности. Возможность детей с аутизмом на перцептивном уровне воспринять информацию и с большей вероятностью ее усвоить предполагает необходимость в регулярных групповых обучающих экскурсионных поездках в различные культурно-досуговые, образовательные и производственные учреждения. Организация для младших школьников с РАС экскурсий в музеи, библиотеки, детские театры, на производство дает дополнительные возможности логопеду сформировать у детей со сниженным интеллектом абстрактные понятия, которые невозможно усвоить по картинкам. Специально подобранные, учитывающие имеющиеся и потенциальные возможности детей, экскурсионные программы проводятся в доступной форме, а нахождение школьников в группе одноклассников с педагогом и родителями снижает чувство страха перед новой обстановкой. Социализация детей с аутизмом, реализуемая дозированно, защищенно и аффективно окрашено, проходит более успешно и выражается в усилении контактности детей и мотивационного побуждения к вербальному диалогу.

В дальнейшем новый лексический материал дополнительно закрепляется педагогом класса на занятиях «Чтение» и «Развитие речи». «По следам» экскурсий логопед приобщает к приобретенному лексическому словарю новые слова из разных частей речи, объединенные на основе ситуативной близости, тем самым формируя у школьников семантические поля.

### **Методические приемы, используемые при формировании фразы — простого нераспространенного предложения**

При определенном уровне сформированности активного предметного и глагольного словаря у детей данной группы возможна работа по формированию фразы. Однако дети с аутизмом,отягченным интеллектуальной недостаточностью, крайне плохо усваивают правила и законы русского языка. Сензитивный период в формировании речи к школьному возрасту уже пройден, многие дети первые слова начали произносить в 5—6 лет, некоторые вовсе

неговорящие. Следовательно, работа по формированию фразы у детей данной группы крайне затруднительна и требует поиска эффективных методов и приемов коррекции.

Учитывая весь симптомо-комплекс нарушений у ребенка с РАС и с ментальным недоразвитием, важно ставить реальные задачи и цели, в частности, формировать простую нераспространенную фразу, доступную ему по семантике и слоговой структуре на начальных этапах логопедического воздействия. Дети с аутизмом крайне неохотно используют глаголы, личные местоимения, предпочитая говорить однословно. Требование говорить фразой предполагает сформированность абстрактных понятий: «слово», «предложение». Данные понятия не доступны детям с интеллектуальной недостаточностью. Доступный для восприятия и анализа картинный материал, представляющий сюжет — действие, в сочетании с использованием фишек, применяемых в классической логопедической практике для формирования навыка звукового анализа и синтеза слов, позволяет сформировать понимание, что фраза — это когда несколько фишек, а слово — одна фишка: сколько фишек, столько и слов в предложении.

Логопедическая работа по формированию фразы с неговорящими школьниками строится по классическому коррекционному маршруту: формируются «штамповые фразы», служащие коммуникативным базисом. Важной задачей на данном коррекционном этапе является формирование у детей навыка ориентировки в пространстве, позволяющего понимать слова: «Покажи!», «Где?» и отвечать: «Вот!», и как следствие, — усвоить и использовать в речи простые предлоги.

В дальнейшем отрабатываются модели, соответствующие I—II уровню речевого развития:

«Кто (что)?» — (кошка; шапка);

«Кто (что)? Что делает?» — (мальчик идет; стул стоит);

«Кто (что)? Что делает? Чем (где)?» — (мальчик копает лопатой; книга лежит на столе).

В работе используются игрушки, картинный материал и печатные слова, читаемые детьми глобально.

Обучение более сложным моделям фразовых конструкций предполагает развитие у ребенка с РАС и ментальными нарушениями интеллектуальных возможностей и требует применения логопедом междисциплинарных методик.

Речевое восприятие на смысловом уровне происходит симультанно. Формирование симультанных процессов в онтогенезе основывается на сукцессивном анализе и синтезе. Л.С. Выготский, рассматривая вопрос о соотношении речи и мышления, подчеркивал: «... то, что в мыслях содержится симультанно, то в речи развертывается сукцессивно». Согласно модели порождения речевого высказывания А.А. Леонтьева, для формирования фразы необходимы следующие этапы ее реализации:

1. Мотивация;
2. Замысел;
3. Внутреннее программирование речи (смысловая схема);
4. Лексико-грамматическое развертывание высказывания;
5. Реализация речевого высказывания во внешнем плане.

А.А. Леонтьев подчеркивал, что мотив и замысел... «два важнейших структурно-семантических компонента высказывания существуют в так называемом симультанном нерасчлененном виде».

Из этого можно сделать вывод, что у детей с аутизмом и ментальными нарушениями трудности в формировании речевого высказывания присутствуют на всех этапах его реализации, начиная с самых первых — симультанных мотива и замысла. Соответственно, в логопедической практике целесообразно применение методик развития симультанного восприятия у детей с аутизмом и ментальным недоразвитием для формирования более высокого уровня когнитивной деятельности и, как следствие, — способности к моделированию речевого высказывания.

Данный вид коррекционной работы в логопедической практике преимущественно строится на подробном анализе сюжетных картин, серии картин со схожим сюжетом. Важно реализовывать задачу последовательно, поэтапно, в соответствии с принципом «от простого к сложному».

### **Опыт развития симультанного восприятия у детей с РАС**

Логопедические занятия с детьми с РАС по развитию симультанного восприятия проводятся в следующей последовательности:

1. Собираание геометрических фигур из частей. В этом задании уже есть знание и предвидение целостного, симультанного, образа цели (треугольник; квадрат и т.д.). Ребенок последовательно реализует задачу.

2. Анализ фотографий: семейных, сделанных во время групповых экскурсий, и т.д. Сюжет должен быть знаком и эмоционально значим для ребенка.

3. Анализ сюжетных картин, отображающих действия героев сюжета.

4. Анализ серии сюжетных картин, доступных по смыслу.

Последовательный детальный анализ сюжета и восприятие его целостно, т.е. установление связей между героями сюжета, позволяет развивать ментальные способности. Выполнение данного задания учеником совместно с педагогом или с его помощью позволяет сформировать навык последовательной обработки зрительной информации, выработать программу действий, активизировать работу III регуляторного блока мозга, а именно блока программирования, регуляции и контроля психической деятельности. Данный блок мозга отвечает за организацию последних этапов «порождения речевого высказывания», в частности, за внутреннее программирование фразы, ее моторную реализацию.

На первом этапе реализовывать коррекционную задачу по развитию

симультанного восприятия желательно в виде домашнего задания, на последних этапах — совместно с педагогом класса на уроках «Чтение» и «Развитие речи».

Формирование фразы у школьников с аутизмом и интеллектуальной недостаточностью является базовым компонентом программы по овладению экспрессивной речью и направляющим ориентиром в коррекционно-логопедической работе в целом. При ядерных формах аутизма, отягченных глубокой степенью умственной отсталости, при атрофии мышц рече-двигательного аппарата, выраженном психоэмоциональном негативизме важно сконцентрироваться на формировании коммуникативных навыков, реализуемых в виде «речевых штампов», не требующих формирования речевой программы, а также на обучении использованию альтернативных средств коммуникации.

На всех этапах коррекционно-логопедического воздействия ведется работа, направленная на формирование пассивного и активного словаря (преимущественно глагольного), коррекцию фонематических процессов, коррекцию звукопроизношения, формирование грамматического строя речи. Однако самым важным структурным звеном в логопедической работе с младшими школьниками с аутизмом и интеллектуальной недостаточностью является работа, направленная на понимание обращенной речи. Ригидность мышления учеников с данными нарушениями, к сожалению, без специального обучения не позволяет им правильно воспринять даже знакомую, но измененную на синтаксическом уровне инструкцию и соответственно ее реализовать.

### **Методические приемы, используемые при коррекции темпо-ритмической стороны речи**

Нарушение темпо-ритмической стороны речи является специфическим у детей с аутизмом и, безусловно, влияет на ее просодические характеристики. Ускоренный либо замедленный темп речи, скандированное произношение, смазанная речь влияют не только на понимание речи окружающими, но и препятствуют полноценному использованию речи как средства коммуникации.

В традиционной логопедической практике, в том числе для коррекции просодики речи, используется логоритмика, а с неговорящими детьми — фонопедическая ритмика. Дети демонстрируют готовность сопряженно интонировано произносить под музыку 2—4 строчки из стихотворения, сочетая речь с движениями рук и ног по образцу. Наиболее эффективно проводить логоритмические упражнения перед логопедическим зеркалом, акцентируя внимание ребенка так же и на мимике лица.

Для детей с аутизмом и интеллектуальной недостаточностью недоступно точное повторение даже простой ритмической последовательности традиционным способом. Отстукивание предложенного ритма осуществляется

хаотично и без интереса. Однако отстукивание ритма под детскую песенку, на первых этапах совместно с логопедом (логопед держит руку ребенка с палочкой и сам задает ритм), дает возможность формировать у детей слуховое внимание, чувство ритма приятным для ребенка способом.

При коррекции искаженного темпа речи у детей с аутизмом возможно использование метронома как способа ритмической стимуляции речи, применяемого в работе с заикающимися. Воздействие метрическими звуками на слух ребенка способствует коррекции диспросодии, улучшению темпо-ритмической и интонационно-мелодической выразительности речи, формированию навыка речевого самоконтроля.

Родителям рекомендуется использовать метроном и в домашних условиях: читать под стук метронома (длительность в пределах 5—10 минут), слушать звук метронома при сильном психоэмоциональном возбуждении. Данные занятия должны быть систематическими и пролонгированными, так как метроном способствует формированию итеративного ритма на подкорковом уровне, что возможно только при длительном и регулярном применении.

### **Заключение**

Логопедическая работа по коррекции речевой функции у детей с аутизмом и интеллектуальным недоразвитием должна быть системной, комплексной и проводиться в совместном взаимодействии всего педагогического коллектива специалистов и родителей.

Описанные методические приемы доказали свою эффективность при использовании в работе со школьниками 2—4 классов, имеющими диагноз РАС и обучающимися по программе в соответствии с АООП 8.3. в Федеральном ресурсном центре по комплексному сопровождению детей с РАС. Следует учитывать, что приведенные методические приемы являются дополнительными и реализуются в структуре основной коррекционной логопедической программы для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

### **Литература**

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956.
2. *Ковшиков В.А., Глухов В.П.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ-Астрель, 1989.
3. *Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с РАС. Методическое пособие.* М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.
4. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В.* Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. М.: В. Секачев, 2016.
5. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология. Спб.: ПИТЕР, 2006.
6. *Цветкова А.С.* Восстановление высших психических функций. Изд-во МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.



