

Петухова Екатерина Сергеевна

учитель-логопед

МОАУ «Школа №22 г. Благовещенска»

магистрант

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный
педагогический университет»

г. Благовещенск, Амурская область

Научный руководитель

Рудакова Наталья Павловна

канд. пед. наук, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный
педагогический университет»

г. Благовещенск, Амурская область

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования фразовой речи у детей с ранним детским аутизмом. Анализируются структура нарушения, основная симптоматика. Определены ведущие направления работы, задачи и пути их реализации.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, коррекционная работа, коммуникация.

Проблема формирования речи у детей с расстройствами аутистического спектра рассматривается в работах отечественных и зарубежных ученых В.М. Астапова, М.М. Либлинг, Е.Р. Баенской, А.В. Хаустова и др.

В.М. Астапов, характеризуя клинико-психологическую структуру раннего детского аутизма, описывает следующие её признаки:

– аутизм относится к нарушению социального развития вне связи с уровнем интеллекта, вызывает «экстремальное» одиночество ребенка;

– проявляется как тяга к постоянству, сопротивлению изменениям в окружающем;

– присуща особая задержка и нарушение развития речи, вне связи с уровнем интеллекта ребенка;

– проявляется рано (до 3 лет) патологией психического развития (при этом, что эта патология связывается с особым нарушением психического развития) [1].

У глубоко аутичных детей, по данным М.М. Либлинг, искажение и задержка речевого развития зависят от группы раннего детского аутизма. Так, у детей первой группы РДА имеется практически полное отсутствие экспрессивной речи. Произнесенные ребенком в значимых ситуациях редкие слова или короткие фразы позволяют предположить, что он частично понимает речь.

Дети второй группы РДА говорят о себе во 2-м или 3-м лице. Им присущи эхолалии, незначительный набор стереотипных фраз, усвоенных ребенком в аффективных ситуациях. К начаткам фразовой речи относятся просьбы и обращения, где глагол используется в инфинитиве. Просьбы такой ребенок выражает не речью, а криком, или указанием на нужный предмет. В речи этих детей нет развернутых предложений, простых рассказов.

Третья группа РДА отличается от предыдущих. Дети имеют развернутую литературную речь, но при этом не способны к диалогу. Ребенок бездумно цитирует книги или рассуждает на любимую тему, не слыша собеседника.

При слабовыраженном аутизме четвертой группы РДА при благоприятных условиях встречается тихая, нечеткая речь с эхолалиями, иногда отставленными во времени. Такой ребенок обращается к собеседнику с просьбой, как правило, речью, но пересказ для него недоступен. Можно наблюдать моментальную живую реакцию ребенка на сложный сказочный образ, какую-то эмоционально обеспокоившую его ситуацию [3].

Е.Р. Баенская подчеркивает, что для оказания коррекционной помощи необходимо достоверное диагностирование доступного ребенку уровня взаимодействия с окружением, превышение которого вызовет у него уход от возможного взаимодействия, возникновение нежелательного поведения – негативизма, агрессии или самоагрессии и фиксацию негативного опыта общения [2].

Представляя авторскую методику, А.В. Хаустов для формирования навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра предлагает применять разнообразные методы и приемы: беседа, упражнения, чтение по ролям, игры. Дидактические игры включают: ролевые, хороводные, имитационные, с переходом ходов, игры перед зеркалом и т. д.

Применение различных игровых методов повышают у ребенка социально-коммуникативные стимулы, которые вызывают необходимость использовать формирующиеся навыки общения. Различные упражнения применяются в ситуации структурированного занятия с целью развития умения комментировать, сообщать о своих чувствах, отвечать на вопросы и задавать их, для формирования диалоговых навыков. В ходе психолого-педагогической коррекции используются приемы растормаживания речи, в том числе провокация эхоталий [4].

В алгоритм обучения коммуникативным навыкам детей с расстройствами аутистического спектра входят направления, ориентированные на выбор цели обучения; имитацию ситуации, которая инициирует высказывание ребенка. Необходимо выделение времени для формулировки самостоятельного высказывания; в случае затруднения предоставление подсказки. Педагог поощряет коммуникативные попытки ребенка. Первоначальный навык закрепляется и обобщается в повседневной жизни, с использованием серий однотипных заданий, игр и смоделированных ситуаций при участии нескольких человек (специалистов, родителей ребенка, его знакомых и т. д.) [4].

При раннем детском аутизме для формирования понимания применяются приемы, отличные от методов работы с детьми с сенсорной алалией и умственной отсталостью. Ребенок способен понимать происходящее вокруг, сказанное,

даже тогда, когда это попало в зону его произвольного внимания. Это отражают произвольные реакции ребенка.

Главная сложность аутичного ребенка лежит в сфере произвольной организации собственной речи. Эта трудность становится более понятной, когда видно, насколько в течение дня аутичный ребенок погружен в аутостимуляцию, как трудно вывести его из состояния захваченности собственными ощущениями, внести «посторонний» смысл в его стереотипные занятия [3].

М.М. Либлинг анализирует подходы к развитию речи аутичного ребенка указывая на сохранность способности понимать речь и произносить слова, строить фразы. Потенциальные возможности к речи не реализуются, в связи с уходом от взаимодействия с окружающими и погруженностью ребенка в мир собственных пристрастий, ощущений, влечений. Нарушение речи выражается в отсутствии или своеобразной задержке развития его «внешней» речи.

Отдельные приемы, применяемые в работе по формированию внешней речи при аутизме, напоминают некоторые формы работы с детьми, имеющими речевое недоразвитие по другим причинам (моторная алалия, снижение слуха). Однако эти приемы могут быть эффективны только в отдельных ситуациях специальной работы. При аутизме существует большое различие между пониманием ребенка и умением оречевлять ситуацию. Причиной этому является отсутствие или снижение речевой инициативы ребенка. В коррекционной работе учитываются конкретные способы формирования коммуникативных навыков, которые зависят от группы, варианта синдрома РДА. И с этой точки зрения главная задача дефектолога состоит в том, чтобы при любой форме раннего детского аутизма попытаться восстановить или заново создать у ребенка потребность в речевой коммуникации. На практике [3].

Цель нашего констатирующего исследования заключалась в диагностике уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС. Экспериментальную группу составили восемь детей с заключением ПМПК «ранний детский аутизм». Трое детей обучаются по образовательной программе: вариант 8.4

адаптированной основной общеобразовательной программы начального образования. Пять детей обучаются по образовательной программе: вариант 8.3 адаптированной основной общеобразовательной программы начального образования. Все дети 2011 года рождения.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков и определения целей обучения у детей с расстройствами аутистического спектра использовался опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра». Опросник представляет собой перечисление коммуникативных умений и навыков, которые должны быть сформированы у ребенка. Для оценки использовалась балльная система оценки [4].

После проведения диагностики трое из детей показали средний уровень сформированности коммуникативных навыков, пять учащихся – низкий уровень. Низкому уровню соответствовали дети, которые могли только выражать просьбы/требования, отказ, согласие, реагировать на свое имя, отвечать на приветствие (я хочу змейку – «я чу зёзи»). Дети с средним уровнем называли различные предметы, знакомых людей (по имени), персонажей из книг, фильмов, описывали действия и местонахождение предметов, определяли принадлежность собственных вещей; адекватно выражали собственные эмоции (Катя дай мне пластилин – «Катя дай ме пластинин»). Таким образом, большинство испытуемых экспериментальной группы испытывали трудности при вступлении в вербальный контакт, не могли обратиться с просьбой, не отзывались на свое имя, приветствие.

Таким образом, данная проблема привлекает интерес различных ученых, невропатологов, психологов, логопедов, в связи со своей актуальностью и сложностью. Все исследователи сходятся на том, что оказание коррекционной помощи невозможно без точного определения доступного ребенку уровня взаимодействия с окружением. Исходя из результатов диагностики, можно сделать вывод, что детям с ранним детским аутизмом необходима комплексная психолого-педагогическая работа по формированию первоначальных навыков фразовой речи.

Список литературы

1. Астапов В.М. Искажённое психическое развитие / В.М. Астапов // Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М., 1994. – С. 114–119.
2. Баенская Е.Р. О коррекционной помощи аутичному ребёнку раннего возраста / Е.Р. Баенская / Дефектология. – 1999. – №1. – С. 47–54.
3. Либлинг М.М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом / М.М. Либлинг // Дефектология. – 1998. – №1. – С. 69.
4. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.