

## ***Специфика работы по развитию речи у детей с аутистическими расстройствами***

Горонина Татьяна Петровна, ИПКиП БГПУ

Расстройства аутистического спектра относятся к особому типу нарушенного психического развития, которые характеризуются нарушением контактов с окружающими, эмоциональной холодностью, перверсией интересов, расстройствами речевого развития и моторики, стереотипностью деятельности и поведения, приводящим к нарушениям социального взаимодействия. Данный тип расстройств рассматривается как искаженное психическое развитие, характеризующееся наибольшей сложностью, комплексностью и дисгармоничностью клинической картины и психологической структуры нарушений [1]. Важно знать первые признаки эмоционально-личностного неблагополучия:

- выраженное нарушение тонуса;
- трудность зрительного контакта («ускользающий взгляд»);
- закрывание ушей и закрепление при этом стереотипий (т.е. ребенок делает это достаточно часто в определенной обстановке);
- закрывание глаз;
- сильная реакция на какой-либо предмет, действие;
- ранняя тактильная непереносимость (малыш не любит, когда до него дотрагиваются, тормозит);
- отсутствие исследовательской активности (не изучает предмет, нет вопроса «почему?»);
- длительное наблюдение за движущимися предметами;
- сверхсерьезность;
- не развиваются привязанности (например, к маме) или наблюдается сверхпривязанность к одному из членов семьи;
- отсутствует или мало выражена реакция на эмоциональные состояния других людей ;
- самоагрессия (ребенок причиняет себе боль, например, кусает себя);
- отсутствие указательного жеста и трудности его формирования;
- отсутствие подражания;
- слова не привязывает к ситуации;
- ребенка сложно организовать на какую-либо деятельность.

Одним из основных нарушений при аутистических расстройствах является нарушение развития речи. Спектр речевых расстройств варьируется от полного мутизма до опережающего, по сравнению с нормой, развития. Однако в любом случае страдает коммуникативная функция. Речь ребенка с РДА эгоцентрична и недостаточно связана с ситуацией. Следствием оторванности ребенка от мира является отсутствие или позднее появление в речи личных местоимений в первом лице. Ребенок произносит личные местоимения также как он их слышит

не изменяя в соответствии с контекстом («Как тебя зовут?» - «Тебя зовут Антон»). Речевые высказывания часто ограничиваются непосредственными или отсроченными эхолоалиями («Хочешь покататься на велосипеде?» - «Хочешь покататься на велосипеде»). Отмечается нарушение темпа и плавности речи, вычурные и неестественные модуляции голоса, отсутствие интонирования высказывания. Слово чаще всего не служит для ребенка средством общения, а воспринимается им как конкретный признак предмета или ситуации, обозначаемый им [3].

Как показывает опыт работы, наиболее эффективным при работе с детьми с РДА является использование тех объектов, которые являются для ребенка наиболее значимыми (строительная техника, животные, метро). При этом необходимо использовать любую возможность соотнести произносимые слова с конкретным предметом или его изображением. Выразительный жест и четкая артикуляция взрослого облегчает восприятие слова ребенком. Воспроизводя формы стереотипного поведения, присущие детям с расстройствами аутистического спектра, педагог вооружает ребенка различными формами речевого поведения. Репертуар изучаемых слов постепенно расширяют. Если ребенок способен усваивать более сложный материал, можно переходить к менее конкретным предметам.

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.

В ходе занятий педагог вводит во фразу все более детальное отражение происходящего, формирую развернутую фразу (Едет машина.- Едет машина по дороге.- Едет пожарная машина по дороге).

На этапе самостоятельного построения предстоит коррекция грамматического строя речи. Дети с РДА с трудом усваивают понятие единственного и множественного числа, предложно-падежные формы, личные местоимения. Усвоение грамматических форм происходит на основе практических действий («Одну конфету дадим маме», «Две конфеты дадим Мише»). Иногда речь детей с РДА отличается большим словарным запасом, развернутой фразой, способностью произносить целые монологи на интересующую их тему. Но такая речь несет в основном аффективную функцию и мало связана с реальной ситуацией. Здесь работа должна начинаться с внимательного выслушивания взрослым монолога ребенка. Педагог может постепенно задавать вопросы, уточнять некоторые подробности игровой ситуации, предлагать свои варианты объяснения происходящего. Ребенок начинает «слышать» собеседника и

целенаправленно ему отвечать. На начальных этапах возможно опосредованное включение взрослого в речевое взаимодействие с ребенком через игрушечный телефон, компьютер и другие приспособления. При этом сохраняется опора на сверхценные интересы ребенка, на которые педагог доброжелательно обращает внимание. Важно вселить в ребенка уверенность что он будет выслушан до конца. Речевая среда должна быть спокойной, не перегруженной и содержать возможно меньше напряжения[2]. Разговаривая с ребенком, имеющим расстройства аутистического спектра, объясняя ему происходящее, проговаривая новые слова, не стоит требовать их немедленного повторения. Постоянная и очевидная для ребенка проверка усвоил он это слово или нет, чаще всего тормозит его речевую и психическую активность.

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. 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. 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»).

Родители и специалисты должны вместе продумывать те моменты в течение дня, которые можно использовать для развития речи. При этом 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[4]. Специалисты и родители должны тесно сотрудничать в отношении развития речи, поскольку лишь на занятиях сформировать полноценные речевые навыки невозможно.

Опыт практической работы показывает, что для детей с РДА с сохранными интеллектуальными способностями, одним из эффективных путей развития речи является метод глобального чтения. Сущность его состоит в том, что с самого начала слово дается ребенку записанным на карточке целиком и прочтение одновременно подкрепляется ярким наглядным материалом, который охватывает все лексические темы, предусмотренные программным

материалом. В дальнейшем этот материал закрепляется в игре, быту, в устной речи. Этот метод позволяет предотвратить опасность «механического чтения» (без понимания смысла прочитанного), к которому склонны такие дети. Научить ребенка с РДА читать целыми словами легче и быстрее, чем по буквам и словам, так как он, с одной стороны с большим трудом воспринимает фрагментированную информацию (поступающую в виде букв, слогов), а с другой стороны, способен моментально запоминать, «фотографировать» то, что находится в его поле зрения[4].

Успешное речевое развитие ребенка с РДА способствует повышению эффективности коррекционно-педагогической работы, формированию целенаправленности и социализации в целом. Эффективность описанной коррекционной работы связана с ранним ее началом, поскольку в этом случае мы имеем дело с еще не закрепившимся искажением развития и можем помочь естественному процессу формирования аффективной и познавательной сферы ребенка.

#### Литература:

1. Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи / Е.Р. Баенская, О. С. Никольская, М.М. Либлинг - М. : Теревинф, 1997. – 340 с.
2. Никольская О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения / О.С. Никольская // Дефектология. – 2007. - № 1. – С. 12-26.
3. Романова А.А. Особенности речи детей с аутистическими расстройствами / А. А. Романова // Дефектология. – 2011. - № 2. – С.44-51
4. Сивашинская Е.Ф. Ребенок с синдромом Аспергера: особенности психического развития и образования / Е. Ф. Сивашинская // Специальная адукацыя. - 2010. - № 3.- С. 44-54.