

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

С.В. Андреева\*,

Московский государственный психолого-педагогический университет,  
Москва, Россия,  
*Andreevasv@mail.ru*

Речевые нарушения у детей с аутизмом вариативны и полиморфны, что предопределяет множественность коррекционных подходов в логопедической практике. В статье приведены методические приемы, применяемые при коррекции речевого недоразвития на этапе формирования фразовой речи у детей с аутизмом в сочетании с интеллектуальной недостаточностью. Подчеркивается важность социального развития детей, перцептивности при формировании высших психических функций, в частности речи и мышления.

**Ключевые слова:** аутизм, логопедическая работа, перцептивность, симультанные процессы, произвольность, социокультурная интеграция.

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 пато-

логических форм речи детей с РАС характерными являются: эхолалии, 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, аутистимуляции, реализуемые в цитировании стихов, песен, цитат и т.д.

## Для цитаты:

Андреева С.В. Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками, имеющими диагноз аутизм, отягченный интеллектуальной недостаточностью // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3. С. 16–23. doi: 10.17759/autdd.2017150303

\* Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: *Andreevasv@mail.ru*

## **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. Эхολаличные 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 высокочастотным 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 автоматизи-

рованные формы речи (стихи, пение, счет, штампы)» [6, с. 57].

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 общепотребительной 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 симптомокомплекс 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 [4, с. 106—110]:

«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» [1, с. 378].

Согласно модели порождения речевого высказывания А.А. Леонтьева, для формирования фразы необходимы следующие этапы ее реализации [2, с. 260—264]:

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-се-

мантических компонента высказывания существуют в так называемом симультанном нерасчлененном виде» [2, с. 261].

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. Однако, согласно «теории центрального связывания» U. Frith, у детей с аутизмом сенсорная информация, поступающая даже по одному сенсорному каналу, не трансформируется в целостностный образ. Соответственно, важно реализовывать задачу последовательно, поэтапно, в соответствии с принципом «от простого к сложному» [3, с. 28].

### Опыт развития симультанного восприятия у детей с РАС

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

1. Собираение геометрических фигур из частей. В этом задании уже есть знание и предвидение целостного, симультанного, образа цели (треугольник; квадрат и т.д.). Ребенок сукцессивно (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, в соответствии со структурно-функциональной моделью мозга, разработанной А.Р. Лурией [5, с. 41–42]. 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 речедвигательного 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 и школ VIII вида в сочетании со стимулирующей поведенческой терапией. ■

## Литература

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956.
2. *Ковшиков В.А., Глухов В.П.* Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ-Астрель, 1989.
3. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. 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.

## Variability in correction and speech therapy work with the children of primary school age with ASD and intellectual disability

S.V. Andreeva\*,

Moscow State University of Psychology & Education

Moscow, Russia,

andreevasv@mail.ru

Speech disorders in children with autism spectrum disorders are variable and polymorphic, which creates the need for variability in correctional approaches in speech therapy. Present article shows the techniques which are used in practice of language correction therapy, especially in correction of speech underdevelopment at the stage of the formation of phrasal speech in children with ASD in conjecture with intellectual disability. The importance of social development of children, perceptivity in the formation of higher mental functions, in particular, speech and thinking, is stressed.

**Keywords:** autism spectrum disorders, speech therapy, perceptivity, simultaneous processes, arbitrariness, socio-cultural integration.

### References

1. *Vygotskii L.S.* Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya [Selected psychological research]. Moscow: Publ. RSFSR Academy of pedagogic disciplines, 1956.
2. *Kovshikov V.A., Glukhov V.P.* Psikholingvistika. Teoriya rechevoi deyatel'nosti [Psycholinguistics. Theory of speech activity]. Moscow: Publ. AST, 1989.
3. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Metodicheskoe posobie [Psycho-pedagogical support of students with autism spectrum disorders]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology and Education, 2016.
4. *Filicheva T.B., Tumanova T.V., Soboleva A.V.* Metodika preodoleniya nedostatkov rechi u detei doshkol'nogo vozrasta. Uchebno-metodicheskoe posobie [Technique of overcoming speech impediments in children of preschool age]. Moscow: Publ. V. Sekachev, 2016.
5. *Khomszkaya E.D.* Neiropsikhologiya [Neuropsychology]. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2006.
6. *Tsvetkova A.S.* Vosstanovlenie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Restoring higher cognitive functions]. Moscow: Publ. Moscow State University, 2004.

### For citation:

Andreeva S.V. Variability in correction and speech therapy work with the children of primary school age with ASD and intellectual disability. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders (Russia)*. 2017. Vol. 15. No 3. pp. 16–23. doi: 10.17759/autdd.2017150303

\* *Andeeva Svetlana Vitalievna*, speech therapist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD of the Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: Andreevasv@mail.ru