

СУЛЬЖЕНКО О.Ю.

Формирование речевой коммуникации у детей с аутизмом

Из опыта работы учителя-логопеда

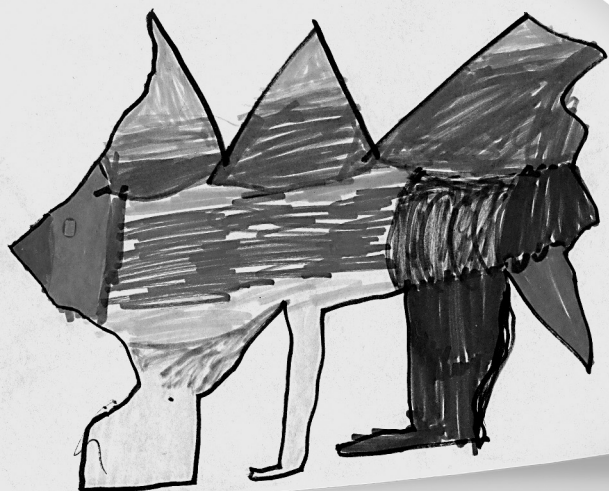
Нет необходимости объяснять роль и важность речи как для развития ребенка, для овладения им знаниями, навыками и умениями, так и для возможности общения с окружающими людьми. Речь — творческая функция, способствующая самоорганизации, саморазвитию и, в конечном итоге, построению личности. И безусловно, при обращении к проблемам речевого развития в первую очередь в сферу внимания специалистов попадает коммуникативная компетенция ребенка как базисная характеристика его личности, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии (Арушунова А.Г., 1999).

Нарушения речи — наиболее часто встречающаяся проблема в развитии ребенка. В зависимости от того, является ли данное нарушение самостоятельным расстройством речевой функции или входит в систему симптомов при какой-

нибудь форме дизонтогенеза, осуществляется подбор методов и средств коррекции.

Детский аутизм рассматривается как вариант дизонтогенеза и имеет ряд специфических проявлений, среди которых: особенности социального поведения, интеллектуального развития, характеризующегося асинхронией развития высших психических функций, а также специфические нарушения речи. У аутичных детей наблюдается широкий спектр речевых нарушений, и самое главное среди них — нарушенное развитие коммуникативной функции речи. Независимо от срока появления речи и уровня её развития, ребёнок не использует речь как средство общения, он редко обращается с вопросами, обычно не отвечает на вопросы окружающих и даже близких для него людей. В то же время у него может достаточно интенсивно развиваться «автономная речь», «речь для се-

ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



бя». Среди характерных патологических форм речи прежде всего обращают на себя внимание эхололии, вычурное, часто скандированное произношение, своеобразная интонация, характерные фонетические расстройства и нарушения голоса с преобладанием особой высокой тональности в конце фразы или слова, длительное называние себя во втором или третьем лице, отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребёнка людей, например, слов *мама*, *папа* или остальные предметы, к которым у ребёнка имеется особое отношение: страх, навязчивый интерес, их одушевление и т.п. Есть довольно условное деление детей на группы в зависимости от особенностей и степени задержки и искажения речевого развития (Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., 1997).

Изучая состояние речевой функции у аутичных детей школьного отделения в условиях Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков, можно было сделать вывод, что структура речевых нарушений у детей с ДА при всем многообразии проявлений и их специфичности все же во многом напоминает структуру речевых нарушений при сенсорной алалии и умственной отсталости. Это позволило предположить, что и подходы коррекционной логопедической работы могут во многом быть схожими с логокоррекционными подходами при алалии и умственной отсталости.

В данной статье речь идет о логопедической работе с детьми, имеющими некоторые речевые навыки или уже прошедшими начальный этап коррекционной работы, во время которого одной из главных целей было растормаживание речи. Эти дети обучаются в школьном отделении индивидуально или в классе. Прежде чем рассказать об опыте логопедической работы с детьми с ДА, необходимо отметить, что логокоррекция не может быть достаточно эффективной, если

проводится без взаимодействия со всеми специалистами, работающими с каждым конкретным ребенком. После комплексной диагностики каждого ребенка психиатром, дефектологом, психологом, логопедом определяется индивидуальная траектория коррекционно-развивающего обучения ребенка. Решением консилиума специалистов центра определяется профиль образовательной программы, программы психологической и логопедической коррекции. При этом учитываются рекомендации медицинской службы центра. На логопедические занятия зачисляются дети с разными уровнями недоразвития речи. Среди них трудно найти двух детей с одинаковой структурой речевого дефекта. Поэтому на каждого ребенка составляется индивидуальная программа логопедической работы, которая согласовывается со всеми специалистами. Таким образом, соблюдаются принципы комплексности, системности и преемственности, что позволяет наиболее эффективно помочь каждому конкретному ребенку.

Пожалуй, единственное речевое нарушение свойственно всем детям с ДА – отсутствие или недостаточность способности к произвольному высказыванию, к ведению диалога. В разной степени нарушено понимание обращенной речи, отмечается бедность и качественные особенности словаря, причем пассивный словарь преобладает над активным. У многих детей наблюдаются трудности в формировании фонематических представлений, нарушения слоговой структуры слов. У некоторых детей наблюдаются нарушения звукопроизношения. У всех детей, но в разной степени есть нарушения в формировании грамматического строя речи. Особые трудности дети с ДА испытывают при формировании связной речи.

Таким образом, в связи с тем, что речевые нарушения при ДА по структуре схожи с алалией, хотя и имеют свои специфические особенности, соответствен-

но, и схема, и содержание логопедической коррекционной работы базируются на тех же подходах, что и логопедическая работа с алаликами. Безусловно, содержание, объем и сложность используемого речевого материала, а также приемы логопедической работы имеют свою особую специфику.

Как и при алалии, логопедическая работа планируется по разделам:

1. Коррекция произносительной стороны речи.
2. Развитие фонематического восприятия и фонематических представлений.
3. Расширение и активизация словарного запаса.
4. Формирование и развитие грамматического строя речи.
5. Развитие связной речи.
6. Развитие коммуникативных навыков.

Последний раздел, несомненно, является приоритетным не только в логопедической работе с детьми с ДА, но и во всей структуре коррекционно-развивающего обучения в условиях нашего центра. Но реализация этой важнейшей задачи невозможна без коррекционной работы по всем остальным разделам, так как нарушения произносительной стороны речи, бедный словарь, недостаточность грамматического строя речи и другие речевые проблемы ограничивают и усложняют возможности развития коммуникативных навыков детей с аутизмом.

Для реализации принципа системности в логопедической работе мной был предложен **перспективный план** коррекционной логопедической работы со школьниками с синдромом ДА. В нем по каждому из перечисленных разделов запланированы конкретные цели и задачи по развитию тех или иных речевых навыков и умений. Задачи планируются поквартально по принципу «от простого к сложному». Эти задачи реализуются на речевом материале разных лексических тем (одна тема на одну учебную неделю).

В разработке тематики за основу взята программа коррекционной логопедической работы с дошкольниками с ОНР (Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., 1991). При составлении индивидуальной программы логопедической работы и планировании каждого занятия из предложенных в перспективном плане задач логопед отбирает наиболее актуальные для конкретного ребенка, готовит подходящий по сложности и объему речевой материал. Тем самым реализуется принцип индивидуального подхода в коррекционно-развивающем обучении. Кроме этого по каждой лексической теме разрабатываются задания для домашних занятий, которые удобно использовать и для дистантного обучения детей.

Особое внимание в работе логопеда уделяется развитию связной речи и формированию навыков диалога. Большая доля в этой работе приходится на формирование навыков составления рассказов-описаний объектов, рассказов по сюжетным картинкам, по серии картин и пересказов текстов по рисуночным схемам, по планам и вопросам.

Работа по обучению навыкам диалога — наиболее трудно реализуемая задача. Подход к решению этой задачи предполагает, что трудности овладения ребенком с аутизмом экспрессивной речью обуславливаются его психологическими особенностями: трудностями контакта, уходом в мир собственных субъективных интересов и ощущений.

Основная проблема аутичного ребенка не в области понимания речи, а в сфере произвольности: произвольной организации своего внимания и поведения в соответствии с тем, что он слышит, произвольной организации собственной речевой реакции. Внесение эмоционального смысла в жизнь ребенка, в то, что он делает, и в то, что чувствует, — единственный адекватный способ добиться его включенности в реальность для осознания происходящего вокруг и, следовательно, для понимания им речи. Этого можно

достичь с помощью специального эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом занятий. Работа по эпизодическому, а затем и сюжетному комментированию должна проводиться не только на игровых и учебных занятиях. Она является необходимым элементом лечебного режима для ребенка с аутизмом (Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., 1997). При этом в процессе комментирования необходимо делать паузы, для того чтобы ребенок мог договорить начатое логопедом слово, позже — небольшое предложение, используя в качестве опоры картинку. Необходимо давать инструкции и задания родителям по организации комментирования во внеурочное время.

Также для формирования навыков связной речи и диалога эффективно использовать опорные картинки, опорные слова при работе со схемами, планами и вопросами. Для эффективности коррекционной логопедической работы необходимо использовать разнообразные словесные игры. Можно выделить следующие группы словесных игр:

1. Игры на установление правильного расположения картинок серии, объединенных единой темой, с последующим составлением рассказа или его фрагмента.

Помимо стандартных заданий (разложить по порядку, составь предложения по картинкам, перескажи рассказ по картинкам) в этих играх можно предлагать, подбирая наиболее актуальные для каждого конкретного ребенка, следующие виды заданий:

а) отобрать из ряда предложенных разных сюжетных картинок те, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ, расположить их в последовательности протекания событий;

б) восстановить заданный порядок картинок событий по ранее прочитанному рассказу, т.е. по памяти;

в) найти место «пропавшей» картинке в ряду других. Вариантом этого приема является метод речевого восстановления недостающего звена;

г) найти «ошибку» педагога и восстановить нарушенный порядок в серии картинок;

д) расположить картинки серии соответственно опорным словам или словосочетаниям. Опорными словами могут быть как наименования субъектов, так и наименования действий;

е) найти «лишнюю» картинку среди заданных, расположить картинки в соответствии с логикой событий;

з) найти «ошибку» в чтении текста через восстановление порядка протекания событий на основе правильного расположения картинок.

2. Игры эвристического характера, направленные на нахождение недостающего элемента ситуации среди предложенных (фоновых) картинок:

а) найти «пропавшую» картинку среди фоновых, определить ее место в ряду заданных;

б) выстроить в правильной последовательности события по одной заданной картинке; отобрать среди фоновых картинок необходимые по заданному сюжету;

в) «распутать» две сюжетные линии, состоящие из двух наборов картинок (сначала предлагаются диаметрально противоположные, затем эпизоды близких ситуаций);

г) подобрать к сюжетной картинке отдельные предметные изображения (субъекты и объекты ситуации);

д) подобрать к каждой картинке предметные изображения и расположить их в последовательности изложения.

3. Игры на «воображение»

Такие игры связаны с придумыванием небольшого сюжета (окончания, начала, середины рассказа) и с последующим его оречевлением вначале с опорой на наглядный материал, затем по наводящим

вопросам; в конце этой работы предполагается самостоятельная работа.

4. Игры в «семантические абсурды»

В подобных играх детям предлагают найти несоответствие между текстом и иллюстрацией к нему; найти в тексте слова, фразы, части, не подходящие по смыслу, и заменить их адекватными.

5. Ассоциативные игры

Цель их – актуализация процесса отбора слов из долговременной памяти и систематизация имеющегося у ребенка словаря. Система этих упражнений – подготовка к пересказу. Все задания связаны с нахождением:

- синонимов;
- антонимов;
- слов, объединенных тематическим признаком (например, все слова про лес);
- слов, относящихся к одной лексикограмматической группе (слова-предметы, слова-действия и т.д.);
- слова по ряду заданных («кому нужны для работы кастрюля, нож, сковорода, терка?»);
- слова для адекватного завершения смысла высказывания («Миша закончил делать уроки и сложил тетради и учебники в... (ящик, в сетку, в портфель);
- слов с нарастанием или убыванием значения (расстроился – захныкал – заплакал – разрыдался).

В рамках работы по формированию навыков связной речи и диалога важной задачей является развитие навыков интонирования, умения расставлять смысловые акценты. Для решения этой задачи можно использовать игры-драматизации, настольный театр, инсценировки. Эти виды работы, проводимые регулярно, помогают вызывать у детей эмоциональный отклик, что в итоге создает стабильную предпосылку к формированию речевой инициативы.

Предложенная система коррекционной логопедической работы с аутичны-

ми детьми, проводимая в течение четырех лет, показала свою работоспособность и достаточную эффективность. Отмечается положительная динамика в процессах расширения и активизации словарного запаса, в развитии фонематических представлений, формировании

грамматического строя речи. Наблюдаемая достаточно стабильная динамика улучшения состояния речевой коммуникации у детей с аутизмом школьного отделения позволяет подтвердить эффективность данной системной логопедической работы. ■

Литература

1. Башина В.М. Аутизм в детстве. — М., 1999.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. — М., 1997.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. — М., 1991.
4. Арушунова А.Г. Речь и речевое общение детей. — М., 1999.
5. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. — М., 1997.
6. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. — М., 2000.
7. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М., 2001.
8. Мастюкова Е.М., Ульянова Р.К. Особенности речевого развития у детей с ранним детским аутизмом, проявляющимся на фоне резидуально-органической недостаточности ЦНС // Аутизм и нарушения развития. — 2003. — № 3. — СС. 9-15.

Перспективное планирование коррекционной логопедической работы со школьниками с синдромом детского аутизма

Учитель-логопед: Сульженко О.Ю.

Пояснительная записка (для специалистов)

Данный примерный перспективный план рассчитан на детей с аутизмом, которые могут пользоваться речью как средством общения. После диагностики состояния развития речевой функции и определения уровня ее недоразвития составляется индивидуальная программа логопедической коррекционной работы. Исходя из шестилетнего опыта работы с детьми данной категории в условиях центра, следует от-

метить необходимость и важность планирования логопедической работы, особенно в связи с трудностями прогноза относительно возможностей речевого развития детей данной категории.

Настоящий перспективный план предлагается использовать как основу и опору при разработке индивидуальных программ коррекционной логопедической работы с детьми с синдромом аутизма с различными уровнями недоразви-

тия речи. Принципы построения данного плана: от простого к сложному, преемственность и комплексность, индивидуальный подход. Кроме того, при подборе заданий и выработке целей и задач учитывались специфические особенности детей с синдромом аутизма, характерные для большей их части: трудности контакта, стереотипность в поведении, особенности восприятия, произвольного внимания и других высших психических функций, специфические нарушения развития речи. Такие нарушения речи у детей с аутизмом как недостаточно сформированная способность к произвольной речи, трудности формирования диалога и связной монологической речи, неизбежно тормозят развитие коммуникативной функции речи и, соответственно, навыков общения, без которых невозможна социализация детей...

При составлении индивидуальной программы по данному плану необходимо учитывать речевые возможности каждого конкретного ребенка: уровень понимания речи, насколько его речевая продукция связана с ситуацией, насколько полно он выполняет инструкции, способен пользоваться речью, а также уровень словарного запаса, уровень развития грамматического строя речи, уровень сформированности связной монологической речи, способен ли ребенок к диалогу.

Задания разделов I – Развитие общих речевых навыков, II – Развитие фонематического слуха и фонематических представлений, III – Развитие грамматического строя речи, IV – Формирование связной речи (диалогической и монологической) делятся поквартально от простого задания по начальному формированию какого-либо умения или навыка до автоматизации сложных навыков. В V разделе представлено примерное календарно-тематическое планирование лексических тем и задач на учебный год по формированию связной монологической речи.

Планирование заданий по формированию связной монологической речи у детей с синдромом аутизма осуществляется по представленной в рамках данного перспективного плана «Программе формирования связной монологической речи у детей с синдромом аутизма». Задания в данной программе делятся на этапы: 1) подготовительный, 2) составление описательного рассказа, 3) составление рассказа по сюжетной картине, 4) составление рассказа по серии картин, 5) составление рассказа на основе собственных представлений и опыта. Причем элементы и некоторые виды заданий из последнего этапа используются параллельно с заданиями на всех предыдущих этапах. Это вызвано тем, что при усвоении знаний об окружающем мире у детей происходит постепенное накопление собственного опыта. Эти знания гораздо лучше усваиваются на основе собственных переживаний и впечатлений, особенно положительных. Для этого предлагается чаще использовать такие приемы как комментирование собственных действий и действий других людей, расстановка эмоциональных акцентов, подкрепление впечатлений рисованием и другими видами творческой деятельности как самостоятельными, так и совместными, рассматривание рисунков других детей, широкое использование в коррекционной работе фотографий собственных, родных и близких, просто знакомых людей. Необходимо отметить важность использования различных визуальных стимулов: карточек с вопросами (развернутыми и уточняющими), планов-схем, готовых планов для составления пересказов и рассказов, карточек с опорными картинками, карточек с опорными словами и т. д. В коррекционной логопедической работе с детьми этой категории особенно важно использование таких методических приемов как игры-драматизации, инсценировки. Для этих целей можно использовать различные виды

кукол (обычные куклы и мягкие игрушки, перчаточные, пальчиковые), а также конструкторы, настольные кукольные театры и т. д. При этом очень эффективна работа по формированию навыков эмоционального и интонационного оформления высказываний.

В данной работе планирование развития диалогической речи представлено кратко в связи с тем, что первичные навыки ведения диалога (вопросно-ответная форма, интервью) формируются у детей на начальных этапах практически всеми специалистами. Позже навыки ведения диалога отрабатываются в режимных, бытовых и, особенно, в учебных ситуациях. В частности, в рамках коррекционной логопедической работы большое внимание диалогу уделяется при составлении описательных рассказов, составлении рассказов из собственного опыта.

Удобнее всего подбирать речевой и иллюстративный материал по всем разделам перспективного плана по лексическим темам. Тема изучается в течение недели. На логопедических занятиях по одной лексической теме в течение недели решаются комплексные задачи (рас-

ширение и активизация словаря, работа по развитию фонематических процессов и формированию фонематических представлений, развитие грамматического строя речи, развитие диалога и связной монологической речи).

В представленном примерном календарном тематическом планировании задания по каждой лексической теме делятся на два раздела по сложности, объему речевого материала.

Тематика и объем речевого материала для каждого ребенка согласовываются с ведущим специалистом (учителем начальных классов или дефектологом) и психологом. Это необходимо для обеспечения преемственности и повышения эффективности коррекционной работы всех специалистов. Следует отметить важность связки «специалист-родитель». Еженедельные консультации и специально подобранные рекомендации и детальные инструкции для домашней работы по формированию и автоматизации полученных умений и навыков являются обязательным и необходимым условием успешности решения главной задачи ЦПМССДиП – социализации детей с синдромом аутизма. ■

I. РАЗВИТИЕ ОБЩИХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ

I квартал	II квартал	III квартал
1. Формирование правильного физиологического и речевого дыхания	1. Развитие правильного физиологического и речевого дыхания	1. Совершенствование речевого дыхания в разных условиях
2. Формирование правильного темпа и ритма речи	2. Совершенствование плавности и четкости темпа и ритма речи	2. Совершенствование плавности и четкости темпа и ритма речи
3. Формирование навыков правильной голосоподачи и голосоведения (высота, сила голоса): А) развитие звукоподражания; Б) разучивание потешек с чередованием движений; В) разучивание потешек с чередованием темпа, громкости, высоты голоса	3. Развитие навыков правильной голосоподачи и голосоведения (высота, сила голоса): А) развитие звукоподражания; Б) чтение потешек с чередованием темпа, громкости и высоты голоса	3. Совершенствование навыков правильной голосоподачи и голосоведения (высота, сила голоса): А) развитие звукоподражания; Б) чтение потешек с чередованием темпа, громкости и высоты голоса

4. Формирование навыков правильного артикулирования	4. Совершенствование навыков правильного артикулирования	4. Коррекция звукопроизношения. Автоматизация сформированных навыков звукопроизношения.
5. Коррекция звукопроизношения	5. Коррекция звукопроизношения. Автоматизация сформированных навыков правильного звукопроизношения	Дифференциация поставленных звуков.
6. Формирование четкости дикции: А) шепотная речь; Б) ритмизованная речь; В) скороговорки	6. Совершенствование четкости дикции: А) шепотная речь; Б) ритмизованная речь В) автоматизированная речь	5. Совершенствование четкости дикции: А) шепотная речь; Б) автоматизированная речь

II. РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА И ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

I квартал	II квартал	III квартал
А) Развитие внимания к звуковой стороне речи:		
<p>1) формирование умения различать неречевые звуки (начиная с двух противоположных по звучанию шумов, затем более похожих звуков, постепенно увеличивая количество звучащих инструментов и предметов);</p> <p>2) развитие слуховой памяти и навыков слуховой дифференциации неречевых звуков и умения выделять заданный звук в ряду других звуков;</p> <p>3) формирование умения определять направление и место звучания;</p> <p>4) формирование фонематических представлений о различной интенсивности неречевых звуков (громко-тихо);</p> <p>5) формирование навыков дифференциации речевых и неречевых звуков;</p> <p>6) формирование фонематических представлений о различной высоте звука (неречевого и речевого);</p> <p>7) формирование навыка выделения гласных звуков;</p> <p>8) формирование навыков выделения гласного звука в ряду других звуков, в ряду слогов, в ряду слов;</p> <p>9) формирование навыков выделения согласных звуков;</p> <p>10) формирование навыков выделения согласного звука в ряду других звуков, в ряду слогов, в ряду слов;</p> <p>11) формирование умения подбирать слоги, слова на заданный звук в ряду слогов, слов со звуками, далекими акустически;</p>	<p>12) автоматизация навыков различения неречевых и речевых звуков;</p> <p>13) автоматизация навыков выделения звука в ряду других звуков, в ряду слогов, в ряду слов;</p> <p>14) совершенствование навыка выделения звука в ряду других звуков, в ряду слогов, в ряду слов;</p> <p>15) совершенствование умения различать высоту и громкость звучания неречевых и речевых звуков;</p> <p>16) формирование понятия ударения и развитие навыков различения ритмического рисунка (отхлопывание, отстукивание);</p> <p>17) формирование навыков дифференциации твердых – мягких согласных;</p> <p>18) формирование навыков дифференциации глухих – звонких согласных;</p> <p>19) автоматизация умения подбирать слоги, слова на заданный звук в ряду слогов, слов со звуками, далекими акустически;</p> <p>20) развитие умения подбирать слоги, слова на заданный звук в ряду слогов, слов со звуками, близкими акустически;</p>	<p>21) автоматизация навыков определения на слух наличия заданного звука в слоге, слове, в ряду слов, в предложении;</p> <p>22) автоматизация навыков дифференциации твердых и мягких согласных;</p> <p>23) автоматизация навыков дифференциации глухих и звонких звуков;</p> <p>24) автоматизация умения отличать ритмический рисунок слова (отхлопывание, отстукивание) с выделением ударного слога.</p>

Продолжение читайте в следующем номере журнала.