

## **ПРОБЛЕМЫ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ И ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ЦЕНТРЕ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО- СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

*О.В. Скробкина (Журманова)*

Ранний детский аутизм имеет сложную структуру дефекта, обуславливающую дисгармоничную клинико-психологическую картину нарушений. Одними из главных проявлений этого заболевания являются нарушения понимания и развития речи. У детей с синдромом аутизма выявляется широкий спектр речевых нарушений. Формирование представлений о структуре речевого дефекта при аутизме происходило постепенно. L. Kanner к одному из проявлений синдрома аутизма отнес искаженное развитие речи со своеобразным использованием глагольных форм и местоимений по отношению к собственной личности (Kanner, 1971). T. Shapiro и G. Ginsberg в речи детей с аутизмом выявили преобладание эхололий при ответах на вопросы (Shapiro, Ginsberg, 1971). Многие исследователи отмечают, что при потенциально большом словарном запасе и способности к сложным речевым оборотам дети не пользуются речью для общения (Лебединский, 1996; Лебединская, Никольская, Баенская, 1989; Никольская, Баенская, Либлинг, 2000; Lovaas, 1981). У некоторых детей с синдромом аутизма речевые возможности ограничены произнесением случайных гласных или согласных звуков, издаваемых редко и бесцельно. У других мы можем наблюдать достаточно живую речь, хотя в ней не видно непосредственного отношения к происходящему, и эта речь не имеет значимости для социального общения. L. Bender описала неестественные модуляции голоса, особенности его высоты и тональности (Bender, 1952). При недоразвитии коммуникативной функции речи у аутичных детей нередко наблюдается повышенное стремление к словотворчеству, неологизмам, бесцельному манипулированию звуками, слогами, отдельными фразами из стихов, песен, мультфильмов и рекламы. В собственной речи у детей с аутизмом грубо нарушен грамматический строй, отсутствует логическая связь между отдельными фразами, наблюдается фрагментарность, разорванность ассоциаций. Диалогическая речь у этих детей чаще всего сформирована ограниченно, вопросно-ответная форма общения используется недостаточно развернуто.

По мнению многих исследователей, речевая патология у детей с

аутизмом обусловлена нарушением коммуникации, дефицитом психической активности, диссоциацией между акустической и смысловой сторонами речи, когнитивными расстройствами (Лебединский, 2003; Никольская, Баенская, Либлинг, 2000; Hermelin, 1976; Ricks, Wing, 1976; Rutter, 1978; Wing, 1981). При аутизме отмечается искажение речевого развития (большинство предпосылок речи сохранно, но формируется она в условиях неполноценной коммуникации), что изменяет структуру и содержание речи и приводит к развитию описанных выше специфических особенностей, в которых сочетаются явления дефицитарности с особым парциальным “опережением” формирования речи в некоторых случаях.

В нашем Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков (Кашенкин Луг, д. 7) организованы коррекционно-логопедические занятия, поскольку особенности речевой сферы детей с аутизмом качественно отражаются на процессе усвоения знаний. Организация занятий, направленных на коррекцию речевых нарушений в условиях системы коррекционно-развивающего обучения, позволяет значительно повысить уровень речевого развития детей и усвоения программного материала. Принцип обучения заключается в систематическом проведении логопедических занятий с каждым ребенком в индивидуальном режиме два-три раза в неделю. Также возможны занятия в небольших подгруппах детей (по 2 человека) с относительно близким речевым и интеллектуальным развитием.

Дети с аутизмом представляют собой неоднородную группу: речевые расстройства значительно варьируются по степени тяжести и по своим проявлениям. Речевой дефект может быть изолированным или входить в состав ряда других нарушений речи.

За период 2002—2007 годов нами было обследовано свыше 100 детей с аутизмом в возрасте от 3-х до 13-ти лет. У всех были выявлены характерные признаки нарушений устной и письменной речи.

Приведем некоторые данные. В устной речи детей с аутизмом мы сталкиваемся с нарушениями произносительной стороны речи. Расстройства фонационного оформления высказывания чаще всего выражаются в том, что у некоторой части детей наблюдаются проблемы голосообразования, интонационно-мелодической, темпо-ритмической организации высказывания и нарушения звукопроизносительной способности. Нередко отмечаются нарушения силы и высоты голоса. У некоторых детей при разговоре голос становится затухающим, тихим, а у других голос звонкий, ребенок постоянно общается на крике. В редких случаях мы встречались с явлением назализованного

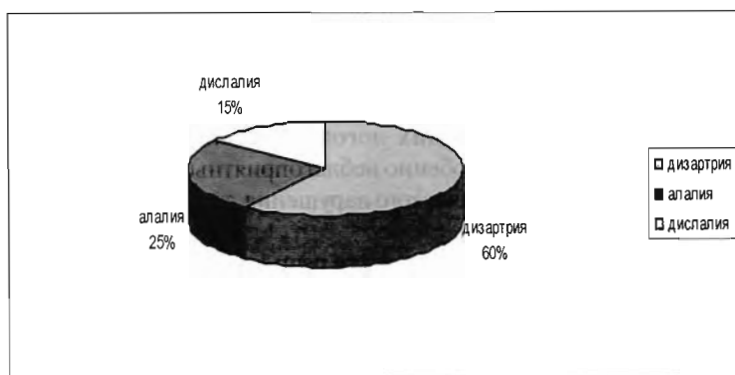
произношения без грубых артикуляционных нарушений. Нарушения темпо-ритмической организации речи выражаются в замедленном темпе речи: речь таких детей вялая, растянутая, монотонная. Такой вид речи наблюдается у детей астеничных, ослабленных, с пониженным психическим фоном. Явление ускоренной речи встречается у детей разной психической конституции. Нарушения звукопроизводительной стороны речи обусловлены функциональными или органическими нарушениями различной локализации и проявляются в неправильном звуковом оформлении речи: неправильном произношении звуков или в заменах звуков, а также в отсутствии звуков (чаще всего это свистящие и шипящие звуки, а также соноры: *л* и *р*).

Выраженность аутизма неодинакова, что, несомненно, зависит от биологической предрасположенности и влияния внешних факторов. Дизонтогенетические проявления в круге аутистического синдрома влияют на состояние речевой функции, и становление речевого дефекта наблюдается в разной степени выраженности. Но, несмотря на различную природу этих дефектов, у большей части этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности; когда выявляются одновременно пробелы в фонетико-фонематическом развитии, недостаточность лексического запаса, грамматического строя речи и трудности связной речи.

Речевая недостаточность проявляется во всех компонентах речи. Словарный запас отстает от возрастной нормы, что приводит к ограниченному использованию предметного словаря, словаря действий и признаков. Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: в употреблении числа и рода существительных, глаголов, прилагательных, смешения падежных форм, нарушения в согласовании прилагательных с существительными, числительных с существительными, ошибки в предложных конструкциях. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов. Большое количество ошибок встречается в понимании и использовании как простых, так и сложных предлогов. Некоторые дети делают ошибки при передаче звукополноты слов: перестановки и замены звуков, слогов, сокращения и усечения слов. Собственные высказывания дети строят из 3-5 слов, почти не употребляя сложные конструкции. Часто отвечают односложно и односложно. Особую трудность дети с аутизмом испытывают при определении пола людей на картинном материале (путают понятия: мальчик/девочка, мужчина/женщина, дедушка/бабушка). Дети затрудняются в использовании и понимании местоимений различных

значений (особенно личных: *я, ты, он, она ...*, притяжательных: *мой, твой, его, её ...*, определительных: *весь, сам, самый, каждый ...*). У детей с аутизмом недостаточность лексики по количественному параметру приводит к качественным изменениям словаря. В результате страдает усвоение многозначности слов. Дети не способны на основании ассоциативного сближения общих признаков слов переносить названия предметов с одного из них на другой: *железные нервы, пустая голова, нос лодки, хвост поезда, верная рука, полёт мысли* и т.д. Непонимание переносного значения слов остается в большинстве случаев у детей с аутизмом даже после проведения специальной коррекционной работы.

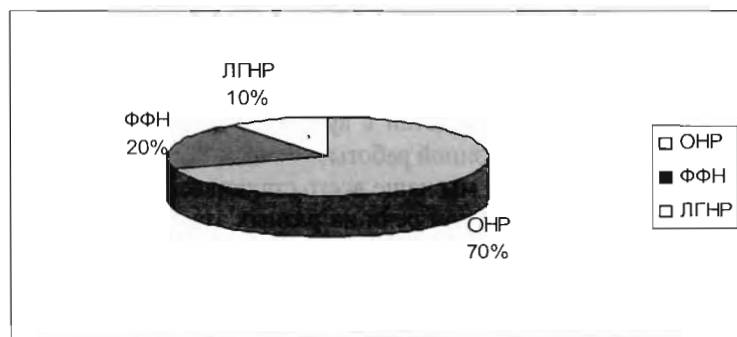
При диагностике мы чаще всего сталкиваемся со следующими видами нарушений устной речи на разных этапах ее порождения и реализации: с различными формами дизартрии (чаще всего это псевдобульбарная форма, корковая форма и экстрапирамидная форма), дислалией (все формы) и алалией (по частоте проявлений — это чаще моторная алалия). Нарушения голоса — дисфонии — встречаются как сопутствующее нарушение, входящее в структуру дефекта при дизартрии, алалии. С проблемами заикания при аутизме мы встречаемся в единичных случаях. Соотношение нарушений устной речи у детей с аутизмом отображено на рис. 1.



**Рис. 1. Нарушения устной речи у детей с аутизмом.**

У детей с аутизмом нарушено структурно-семантическое оформление высказывания. Это системное нарушение речи, при котором система языковых средств (фонематических, лексических, грамматических) не формируется или формируется с нарушениями. У

большинства детей с аутизмом страдает мотивационно-побудительный уровень речепорождения. Почти у всех выявляются грубые семантические дефекты при понимании обращенной речи и/или при оформлении ребенком устного высказывания. Соотношение нарушений компонентов языковой системы у детей с аутизмом отображено на рис. 2.



**Рис. 2. Нарушения структурных и функциональных компонентов речевой системы у детей с аутизмом (нарушения средств общения).**

В случаях сложных речевых расстройств, но при нормальном слухе и интеллекте у ребенка отмечается сочетание синдрома аутизма с общим недоразвитием речи примерно в 70%, в сочетании с ФФН примерно в 20%, ЛГНР наблюдается в 10% случаев от общего количества детей, посещающих логопедические занятия. Эти формы речевых расстройств особенно неблагоприятны в отношении развития речи при наличии психического нарушения, так как взаимно усиливают друг друга.

Для полноты характеристики речи детей с аутизмом необходимо остановиться на таких сложных формах речевой деятельности как чтение и письмо. Распространенность нарушений письменной речи среди детей с аутизмом велика. У обследованных нами детей 9-13-летнего возраста нарушения чтения отмечаются в 80% случаев. Нарушения письма выявляются уже в период обучения, начиная с этапа воспроизведения графического образа буквы. Далее нарушения проявляются на каждом этапе усвоения операции письма. По нашим данным, дисграфические нарушения у детей с аутизмом встречаются в 90% случаев. Нарушения письменной речи у детей, страдающих

аутизмом, обусловлены органическими повреждениями зон головного мозга, принимающих участие в процессах чтения и письма, а также недоразвитием, а в некоторых случаях и распадом, высших психических функций, сопровождающих процессы чтения и письма. В структуре дефекта аутизма наблюдается недостаточность ряда психических функций, мешающих овладению правильным чтением и письмом: это несформированность зрительного анализа и синтеза и пространственных представлений, нарушения слогового анализа и синтеза, проблемы в слухо-произносительной дифференциации звуков речи, нарушения в лексико-грамматическом строе речи и связной речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультивных процессов, а также тяжелые нарушения в эмоционально-волевой сфере.

При аутизме нарушается механизм внутреннего программирования отдельного предложения и грамматического структурирования связного текста, эти нарушения также могут иметь отрицательное влияние на усвоение процессов письменной речи.

При чтении школьники с аутизмом допускают чаще всего следующие ошибки: искажения звуко-слоговой структуры слова, (смещения и замены, перестановки звуков, слогов), нарушения предложно-падежных окончаний слов (аграмматизмы), ошибки при согласовании и управлении. Страдает техника чтения (побуквенное, чрезмерно медленное и монотонное). Отмечаются нарушения интонационного членения текста, дети игнорируют знаки препинания. Нарушения понимания прочитанного проявляются на уровне отдельного слова, предложения и текста. Большие затруднения вызывают задания, требующие формулирования связного ответа по прочитанному тексту.

При синтетическом чтении дети с аутизмом делают большое количество ошибок, расставляя ударения в словах, а также при расстановке логического ударения, зависящего от контекста, смысла конкретного предложения, текста. В словах, совпадающих по написанию, но различных по произношению (слова-омоформы: ко/злы-козлы/, и/рис-ири/с), дети не ориентируются на содержание словосочетаний, предложений. При чтении дети не распознают ударный звук в слове. На наш взгляд, причинами неправильного ударения могут быть трудности понимания смысла прочитанного, недостаточный словарный запас, неправильная речь окружающих, двуязычие в семье, недостаточное внимание к развитию речи ребенка со стороны взрослых, а также дефицит речевых контактов.

В соответствии со спецификой речевых нарушений строится

коррекционно-логопедическая работа, направленная на развитие речи и коррекцию нарушенных речевых компонентов.

Соответствующая логопедическая коррекция включает развитие слухового внимания, фонематического слуха. Осуществляется постановка нарушенных звуков, их автоматизация, вводятся дыхательные, голосовые упражнения. Решается задача расширения лексического запаса и развития грамматического строя речи. Формирование и развитие связной речи включает составление предложений по картинкам, их сериям, по опорным словам, работу над связным текстом, состоящим из бесед, пересказа, “проигрывания”, драматизации разных тем, воспроизведения стихотворной речи. Особое внимание уделяется формированию и развитию диалогической речи, необходимой детям в различных бытовых ситуациях. Прежде всего, это ситуации, связанные с умением пользоваться услугами магазинов, различных бытовых и лечебных учреждений. Диалоги, проигрываемые с детьми, обучают умения ориентироваться в городе и предполагают задания для речевой социализации. Необходимо научить детей правильно конструировать предложения для общения и выражения собственных потребностей в повседневной жизни.

Речь, как наиболее молодая функция центральной нервной системы, в болезни страдает в первую очередь и восстанавливается постепенно, поэтапно. Коррекция речевой функции происходит за счет поэтапного усложнения деятельности и увеличения предлагаемого стимульного материала.

Коррекционная логопедическая работа, проводимая с аутичными детьми, затрудняется поведенческими, психическими чертами, характерными для этого заболевания. Все дети, которым поставлен диагноз аутизм, имеют сложные симптомы во всех областях — социальной, коммуникативной и поведенческой. Поэтому коррекционная работа на всех этапах воздействия имеет специфические особенности. Одними из главных трудностей на всем этапе коррекционной работы остаются отсутствие мотивации у детей с аутизмом, нарушения внимания, отсутствие внутреннего контроля поведения, наличие моторных и вербальных стереотипий. У ряда детей с аутизмом речевое развитие отстает на 2-3 возрастных порядка. В этих случаях логопедическая работа может затянуться на годы.

В работе по формированию и исправлению звуковой стороны речи выявляются следующие трудности: вследствие болезненного восприятия детьми с аутизмом телесного контакта и визуального контакта глаза в глаза (даже через зеркало), а также нарушений

понимания обращенной речи, возникают проблемы при постановке звуков по подражанию и при помощи механического воздействия. Поэтому необходимо вести подготовительную работу, готовя ребенка к исправлению неправильного произношения. На данном этапе учебный материал лучше предлагать в игровой форме: выучить органы артикуляции, отработать простейшие направленные движения языком, выполнять дыхательные и голосовые упражнения, приучать ребенка выполнять упражнения с визуальным контролем через зеркало, ориентируясь на помощь специалиста. Далее материал усложняется по мере его усвоения. В результате влияния поведенческих и психических факторов, неблагоприятных для обучения, постановку звуков приходится проводить не в 5-6 лет (в норме это сензитивный период для исправления произношения), а в более старшем возрасте, когда неправильный стереотип уже закреплён и автоматизирован.

Усвоение грамматических форм и категорий подготавливается развитием пассивного и активного словаря, а также слухового восприятия. На этой базе дети подходят к постижению значений измененных форм слова и к выделению звуковых и морфологических элементов слова, образующих новую форму. У детей с аутизмом сознание окружено “грамматической глухотой”. Это ведет к непониманию смысла обращенной речи, которая понимается ими приблизительно. Из-за этих проблем необходимо развивать у детей вербализованные представления об окружающем мире, расчлененное восприятие предметов и явлений, элементарные предметные обобщения и осознание различных ситуаций. Активную речь формируем постепенно, на основе понимания слышимой речи. Учим разговорной речи на основе знакомых событий, подводим к несложным описаниям предмета, явления и события. Краткий ответ является элементарной формой устной речи, подводящей к простому диалогу. Этому предшествует называние демонстрируемых предметов и действий, составление простых нераспространенных и распространенных предложений по картинке, по наглядному действию, повторение различных рифмованных текстов. Однако усвоение учебного речевого материала происходит крайне слабо и медленно, поэтому требуются длительные специальные упражнения.

Для оптимизации логопедической работы с детьми с аутизмом в своей работе мы применяем компьютерные логопедические программы. Компьютер сам по себе является сильным стимулом для выполнения заданий именно у детей с аутизмом. Поэтому применение этих программ делает процесс коррекции речи более эффективным, динамич-



ным, повышается мотивационная готовность ребенка к занятию, что положительно сказывается на результатах логопедической работы.

Несмотря на тот факт, что нарушение речи является одним из основных симптомов аутизма, до сих пор методической литературы по работе с речевыми трудностями аутичных детей крайне мало. Поэтому в работе мы используем адаптированные переводы зарубежных программ, направленные на развитие речевой сферы у детей с аутизмом.

Для работы полезными оказываются методы и программы по развитию речи, предлагаемые норвежским автором концепции направленного поведенческого анализа Иваром Ловаасом. Свой многолетний опыт работы И. Ловаас обобщил в книге 1981 г. “Teaching developmentally disabled children” (“Обучение детей с нарушениями развития”). В книге описаны речевые программы, которые являются начальным курсом по обучению использованию речи аутичными детьми с низкой речевой активностью.

В своей работе “Обучение детей с нарушениями развития” И. Ловаас (1981) для улучшения импрессивной и экспрессивной речи предлагает использовать процедуры с положительным подкреплением и специальными закрепляющими приемами. Эффективность данных программ заключается в представлении учебного материала на основе онтогенетического усвоения речи, а также с учетом применения изучаемого материала в реальной повседневной жизни детей с аутизмом.

Канадские специалисты S. Freeman и L. Dake (1996) разработали специальную программу для обучения речи детей с аутизмом, синдромом Аспергера и другими общими расстройствами развития, которая получила название “Teach Me Language” (“Научи меня языку”).

“Teach Me Language” включает в себя обучающие и тренировочные упражнения, которые направлены на преодоление речевых трудностей у детей от пяти лет и старше с общими расстройствами развития.

Авторы предлагают упражнения по развитию речи и по развитию базовых знаний.

Программа разработана для использования родителями, логопедами и другими специалистами как часть терапии, направленной на преодоление речевых трудностей. Существует несколько условий, которые должны соблюдаться, чтобы работа с этим материалом была успешной:

- Ребенок должен быть обучаем наглядно.
- Ребенок должен уметь сидеть за столом и быть относительно

управляемым (контролируемым).

— Ребенок должен быть способен к коммуникации.

*Teach Me Language* разработана для детей, которые уже пользуются собственной речью. Упражнения помогают детям перейти от однодвухсложных к более развернутым предложениям и являются основой для разговорной речи.

Представленная методика разработана для улучшения общения с ребенком посредством самого сильного канала получения информации — визуального, который со временем отбрасывается, чтобы ребенок мог полностью положиться на понимание речи на слух. Однако эта техника не работает, если визуальный канал у ребенка слабее, чем акустический.

Кроме того, этот метод обучает ребенка использовать наглядные материалы, такие как картинки или написанные слова, как подсказки. Во всех упражнениях ребенку даются вербальные инструкции и одновременно используются наглядные подсказки. Со временем ребенок понимает эти инструкции без визуальной опоры и становится более способным к пониманию других людей, когда они дают устные распоряжения или инструкции. Также решается ряд других задач: корректируется невысокий уровень базовых знаний, неправильное использование личных местоимений в речи, непонимание эмоций, непонимание различий между правдой и ложью, непонимание прочитанного текста и многое другое.

Таким образом, *“Teach Me Language”* является подробной инструкцией по работе с речевыми трудностями детей с аутизмом.

Для аутичных детей с малой речевой активностью подходят упражнения из программы *“TEACCH”*, авторами которой являются Э. Шоплер, М. Ланзинд, Л. Ватерс (1997). Программа представляет собой сборник упражнений и рекомендаций для специалистов и родителей аутичных и отстающих в развитии детей.

Цель программы — сформировать и закрепить навыки и умения по девяти важнейшим сферам развития: имитация, восприятие, крупная моторика, мелкая моторика, координация руки и глаза, познавательная деятельность, речь, самообслуживание, социальные отношения.

В сборнике упражнений задания расположены по мере усложнения, повышения требований к возможностям ребенка, что позволяет проводить поэтапное обучение по принципу *“от простого к сложному”*.

Упражнения организованы таким образом, чтобы при формировании или развитии определенного навыка также были задействованы в работе и развивались способности ребенка из других сфер познава-

тельной деятельности. В программе для выполнения упражнений используется простой подручный материал — обычные предметы, которые всегда есть дома и в школе. Поэтому перенос приобретенных умений и знаний из школы в домашние условия и наоборот происходит легко.

Также в коррекционно-логопедической работе в ЦПМССДиП применяются методические указания и материалы программ отечественных специалистов по развитию речи для детей с разными нарушениями: ОНР, ЗПР, с умственной отсталостью с системным речевым дефектом, алалией (Жукова, Мастюкова, Филичева, 1998; Лалаева, 2001; Лалаева, Серебрякова, 1999; Морозова, 1990; Нуриева, 2003; Волосовец, 2002).

Коррекционные программы значительно повышают возможность формирования и развития тех или иных нарушенных речевых компонентов.

Нами было проведено **исследование** воздействия коррекционных программ “*Teach Me Language*” и “*TEACCH*” на развитие нарушенных речевых компонентов у детей с аутизмом. **Задача исследования** заключалась в проведении сравнительного анализа речи детей, использующих в работе упражнения из коррекционных программ, и речи детей, не занимающихся по данным программам. В исследовании принимали участие 30 детей с аутизмом в возрасте от 8-и до 10-и лет с близкими речевыми нарушениями и диагнозами по МКБ-10.

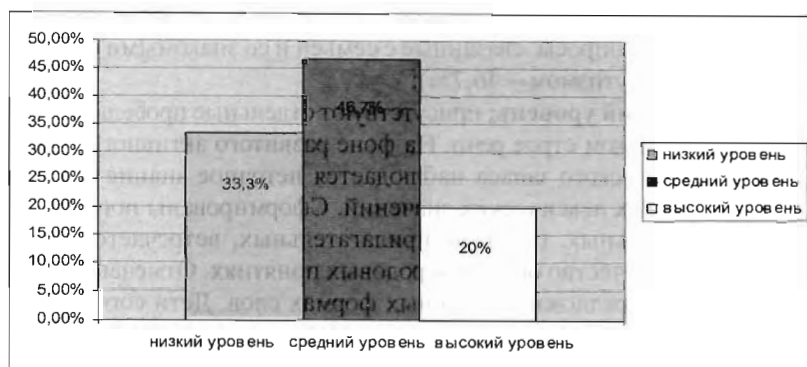
Прежде всего было проведено обследование состояния речевой сферы этих детей. Обследование проводилось по следующим разделам: лексика, грамматический строй и связная речь. В качестве основы для обследования были выбраны “Альбом по обследованию речи” О.Б. Иншаковой (1998) и “Альбом по развитию речи” В.С. Володиной (2004), позволившие выявить состояние данных речевых компонентов языковой системы у детей с аутизмом. Обработка результатов обследования проводилась следующим образом:

1) проводился анализ состояния пассивного и активного словарного запаса (выявлялось наличие диссоциации между количеством произносимых слов и пассивным словарем);

2) проводился анализ грамматического строя речи (выявлялась правильность употребления категории рода, числа, падежа существительных, предложных конструкций, умение согласовывать существительное с прилагательным и числительным в роде, числе и падеже, а также образование уменьшительной формы существительного и глаголов с оттенками действий);

3) проводился анализ связной речи (выяснялось, насколько ребенок может самостоятельно составить предложения по сюжетной картине, рассказ по серии картин, пересказ, рассказ-описание по картинке и по представлению).

По итогам обследования дети условно были разделены на три уровня сформированности компонентов языковой системы (лексики, грамматического строя и связной речи): низкий, средний и высокий. Данные уровни были выделены условно, так как мы не руководствовались периодизацией проявлений общего недоразвития речи, выдвинутой Р.Е. Левиной и сотрудниками (1969). Мы описывали лишь отдельные проявления речевой недостаточности детей с аутизмом. Результаты обследования отражены на рис. 3.



**Рис. 3. Уровни сформированности речевых компонентов: лексики, грамматического строя и связной речи у детей с аутизмом (%).**

**Низкий уровень;** у детей общий лексический запас значительно ниже возрастной нормы. Активный словарь состоит из небольшого количества обиходных слов, пассивный словарь шире активного. Названия действий часто заменяются названиями предметов. Можно встретить попытки определения качеств предметов. У детей данного уровня сложно отметить стойкое использование грамматических изменений слов: дети не всегда различают формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, не понимают простых предлогов, не различают формы мужского и женского рода. В связной речи дети способны назвать только отдельные слова или одно-два искаженных предложения. На вопросы отвечают односложно

и однословно (6 детей с аутизмом – 20%);

**Средний уровень;** в активной речи присутствуют существительные, глаголы и качественные прилагательные. Дети ориентируются в лексике и на грамматические формы слов, которые для них приобретают смысловозначительное значение. Используют уменьшительно-ласкательные формы существительных и прилагательных. Правильно понимают формы мужского, женского и среднего рода существительных и глаголов, значения предлогов различаются в знакомых ситуациях. Совершаются попытки согласования существительных с числительными и прилагательными. Дети пытаются изменять слова по падежам, глаголы по временам, но эти попытки часто оказываются неудачными. Ребенок может составить фразу из 3-х слов по сюжетной картинке, но рассказ по серии простых картин будет очень сжатым и состоять из 2-3-х коротких простых фраз. Дети могут ответить на вопросы, связанные с семьей и со знакомыми событиями (14 детей с аутизмом – 46,7%);

**Высокий уровень;** присутствуют отдельные пробелы в лексике, грамматическом строе речи. На фоне развитого активного и пассивного лексического запаса наблюдается неточное знание и употребление многих лексических значений. Сформированы понятия числа существительных, глаголов, прилагательных, встречается незначительное количество ошибок в родовых понятиях. Отмечаются аграмматизмы в предложно-падежных формах слов. Дети согласовывают существительные и прилагательные в роде, числе. Умеют образовывать уменьшительные формы слов. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, но сложные конструкции употребляются редко. Дети составляют предложения по сюжетной картине, рассказ по серии картин с простым сюжетом. Пересказ характеризуется потерей главной мысли и неумением пересказать сюжет целиком и последовательно. Нарушено понимание смысла текста. Рассказы-описания составляются по наводящим вопросам (10 детей с аутизмом – 33,3%).

Далее дети были разделены на две равные группы: контрольную и экспериментальную:

— контрольная группа (15 человек: 3 ребенка с низким уровнем, 7 детей со средним уровнем, 5 детей с высоким уровнем сформированности речевых компонентов) — дети, которые не выполняли упражнения из зарубежных программ;

— экспериментальная группа (15 человек: 3 ребенка с низким уровнем, 7 детей со средним уровнем, 5 детей с высоким уровнем

сформированности речевых компонентов) — дети занимались по речевым разделам из зарубежных программ “*Teach Me Language*” и “*TEACCH*”.

В контрольной группе работа велась по индивидуальным коррекционным программам с использованием методических указаний и программ отечественных специалистов в области логопедии (Морозов, 2000; Жукова, Мастюкова, Филичева, 1998; Лалаева, 2001; Лалаева, Серебрякова, 1999; Морозова, 1990; Нуриева, 2003; Воловец, 2002).

В экспериментальной группе использовались упражнения из программ “*Teach Me Language*” и “*TEACCH*”. Для родителей детей из этой группы обязательным условием было выполнение дома упражнений ежедневно и неоднократно, обеспечивая детям помощь, или без нее, если ребенок справлялся с выполнением самостоятельно.

В обеих группах обучение было направлено на формирование и коррекцию нарушенных речевых разделов: лексику, грамматический строй и связную речь с учетом уровня сформированности речевой и познавательной активности детей с аутизмом. Длительность экспериментального обучения составила 1 учебный год: с сентября 2006 года по май 2007 года.

Эксперимент показал положительную динамику применения зарубежных коррекционных программ в коррекции речи детей с аутизмом. Дети из экспериментальной группы, выполнявшие упражнения из программ “*Teach Me Language*” и “*TEACCH*”, в конце учебного года продемонстрировали лучшие результаты, чем дети из контрольной группы. Общий рост показателей сформированности речевых компонентов: лексики, грамматического строя и связной речи у детей контрольной группы составил 16%, а у детей экспериментальной группы 24,3%. Эффективность коррекции речи в экспериментальной группе на 8,3% выше, чем в контрольной.

Анализируя влияние занятий по зарубежным программам на эффективность коррекционной работы, можно представить результат в виде сравнительных рис. 4 и 5.

Полученные результаты указывают на эффективность использования зарубежных обучающих программ в коррекции речи детей с аутизмом с разными уровнями речевой активности. Однако стоит отметить, что эти программы требуют перевода на русский язык и адаптации коррекционного материала, так как английская грамматика организована по законам, отличным от русской грамматики.



**Рис. 4.** Динамика формирования речевых компонентов у детей с аутизмом (%) в экспериментальной группе.



**Рис. 5.** Динамика формирования речевых компонентов у детей с аутизмом (%) в контрольной группе.

Опыт показывает, что логопедическое воздействие дает значительный эффект в работе с аутичными детьми. В результате систематических логопедических занятий происходит исправление нарушений речи или ослабление симптоматики речевых нарушений. Важное значение имеет заинтересованность родителей в коррекции речевых нарушений и их активное участие в выполнении тренировочных заданий дома, а также четкое следование рекомендациям логопеда. Своевременно начатая коррекционно-логопедическая работа позволяет преду-

прежде, чем появиться нарушения речи на разных уровнях овладения речевой деятельностью, и хотя полученные знания у детей с аутизмом закрепляются с трудом, помогает в достижении значительных устойчивых результатов.

### Литература

1. Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе (материалы к спецкурсу) / Под ред. С.А. Морозова. — М., 2002.
2. Володина В.С. Альбом по развитию речи. — М.: ООО Издательство «РОСМЕН-ПРЕСС», 2004.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда. (Серия «Учимся, играя»). — Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998.
4. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
5. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: метод. пособие для учителя-логопеда. (Коррекционная педагогика). — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999.
7. Лебединский В.В. детский аутизм как модель психического дизонтогенеза // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 2.
8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. завед. — М.: Академия, 2003.
9. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. — М.: Просвещение, 1989.
10. Морозова Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме // Дефектология. 1990. № 5.
11. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. (Особый ребенок). — М.: Теревинф, 2000.
12. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. — М.: Теревинф, 2003.
13. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. — М.: Институт общегуманит. исследований, 2002.
14. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. — Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997.
15. Bender L. Schizophrenia in childhood. A Confirmation of the Diagnosis // Transactions of the American Neurological Association. 1952. 77. P. 67-73.



16. *Hermelin B.* Coding and the sense modalities // Wing L. (red.): Early childhood autism. — Oxford, Pergamon Press (1976).
17. *Kanner L.* Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943 // *J. Autism Child Schizophrenia*. 1971. Vol. 1. P. 119.
18. *Lovaas O.I.* Teaching Developmentally Disabled Children, 1981.
19. *Ricks D.* and Wing, L. Language, communication and the use of symbols // L. Wing (Ed.), Early childhood autism. — Oxford, Pergamon Press (1976).
20. *Rutter M.* Diagnosis and definition of childhood autism // *J. of Autism and Childhood Schizophrenia* 8, 61-139. 1978.
21. *Shapiro T., Ginsberg G.* The Speech of Schizophrenic Child From Two to Six // *American Journal of Psychiatry*. 1971. 128, 1408-1413.
22. Teach Me Language, Freeman Sabrina, Dake Lorelei. Library of Congress Cataloging-in-publication Data. Canada. 1996.
23. *Wing L.*: Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation // *J. of Autism and Developmental Disorders* 11, 31. 1981.