

**Бюджетное учреждение высшего образования  
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры  
«Сургутский государственный педагогический университет»**

**Региональный ресурсный центр образовательных технологий  
по работе с детьми, имеющими особенности развития**

**СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ  
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ**

г. Сургут  
2020 г.

ББК 74.50р30  
УДК 376(07)

Автор-составитель:

Богатая О.Ф., старший научный сотрудник Регионального Ресурсного центра образовательных технологий по работе с детьми, имеющими особенности развития БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»

Система работы по развитию речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации/Авт.-сост. О.Ф. Богатая, 2020. – Сургут. С – 86.

В методических рекомендациях рассматриваются теоретико-методологические аспекты развития речи детей с расстройствами аутистического спектра, в соответствии с психолого-педагогической классификацией. Представлена система работы по формированию речи у детей с аутизмом.

Раскрыта организация деятельности учителя-логопеда по развитию речи детей с аутизмом, формированию коммуникативной стороны речи; описаны методы и приёмы коррекционно-развивающей логопедической работы и способы альтернативной коммуникации для развития речи детей с расстройствами аутистического спектра.

Методические рекомендации адресованы руководителям общеобразовательных организаций, учителям-логопедам, учителям-дефектологам, педагогам-психологам, учителям, воспитателям, тьюторам, студентам педагогических вузов и другим специалистам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра.

ББК 74.50р30  
УДК 376(07)

Сургутский государственный педагогический  
университет,  
О.Ф. Богатая,  
2020 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
<b>I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ</b>	
1.1. Концептуальные основы речи сопровождения.....	6
1.2. Закономерности развития речи в онтогенезе.....	8
<b>II. ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</b>	
2.1. Особенности психофизического и речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра.....	14
2.2. Специфические особенности речи детей с расстройствами аутистического спектра.....	24
<b>III. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</b>	
3.1. Цель, задачи, принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра сопровождения.....	31
3.2. Диагностика речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра.....	33
3.3. Диагностическая карта обследования ребенка с аутизмом.....	37
<b>IV. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</b>	
4.1. Содержание логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	50
4.2. Этапы логопедической работы по развитию речи детей с расстройствами аутистического спектра.....	52
4.3. Специфика логопедической с детьми разного уровня речевого развития.....	59
4.4. Применение традиционных методов логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	65
4.5. Организация логопедической работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра в школе.....	74
<b>V. Методы альтернативной коммуникации для коррекции речи детей с расстройствами аутистического спектра.....</b>	<b>77</b>
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	84
ЛИТЕРАТУРА.....	85

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время актуальной проблемой отечественной специальной педагогики является оказания комплексной психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

Под расстройствами аутистического спектра понимается группа комплексных дезинтеegrативных нарушений психического развития, подразумевающих отсутствие способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипность поведения, в последствии приводящие к социальной дезадаптации. Данную проблему изучали и изучают такие авторы, психиатры и психологи как Башина В.М., Каган В.Е., Симашкова Н.В., Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Зверева Н.В., Коваль-Зайцев А.А. и другие.

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это спектр психологических характеристик, описывающий широкий круг аномального поведения, затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов.

Расстройства аутистического спектра связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии. Общими для всех расстройств аутистического спектра являются три признака – «аутистическая триада» симптомов: трудности в общении и социализации, неспособность установления эмоциональных связей, нарушение речевого развития.

Одним из основных признаков расстройства аутистического спектра являются речевые нарушения. Проявления речевых нарушений чрезвычайно многообразны по характеру и динамике и проявляются по-разному: от полного мутизма до нарушений коммуникативной функции формально сохранной речи с большим словарным запасом и развёрнутыми высказываниями.

Независимо от срока появления речи и уровня ее развития, ребенок с аутизмом не использует речь как средство общения. В то же время, у него может развиваться экспрессивная речь, в которой наблюдаются эхололии, искажённое интонирование, нарушения голоса, инверсия местоимений. Обращает на себя внимание неестественность модуляций голоса, их вычурность. Речь может быть скандированной, толчкообразной из-за нарушений темпа, ритмической организации речи. В этом случае страдает не только коммуникативная функция речи, но и моторное звено реализации речи. У детей с аутизмом отмечаются нарушения речи аналитического характера, в частности, нарушение понимания значения слов, трудности усвоения грамматических правил, несформированность фонематического восприятия и нарушения звукопроизношения.

Логопедическая работа по развитию речи детей с расстройствами аутистического спектра очень сложна, трудоёмка и длительна. Она включает знание особенностей психофизического развития детей с аутизмом, специфику формирования речи у детей, имеющих аутистические нарушения, методику работы с детьми с расстройствами аутистического спектра при разных уровнях интеллектуального развития.

Важным направлением деятельности учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра, является формирование коммуникативной стороны речи, умения работать в режиме диалога, отвечать на поставленные вопросы по существу, развитие у ребенка умения поддерживать диалог и даже инициировать его.

Для эффективной коррекции речевых нарушений учитель-логопед должен использовать в работе традиционные логопедические методы в сочетании со специальными методами работы по развитию детей с расстройствами аутистического спектра, применять альтернативные методы коммуникации

В данных методических рекомендациях раскрываются особенности речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра, в соответствии с психолого-педагогической классификацией. Представлена система работы по формированию речи у детей с аутизмом; раскрыты цели, задачи, принципы, условия организации логопедической работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра; описаны методы и приёмы коррекционной работы и способы альтернативной коммуникации для развития речи детей с расстройствами аутистического спектра.

Методические рекомендации адресованы руководителям общеобразовательных организаций, учителям-логопедам, учителям-дефектологам, педагогам-психологам, учителям, воспитателям, тьюторам, студентам педагогических вузов и другим специалистам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра.

# І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ

## 1.1. Концептуальные основы речи

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил.

Речь является сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения. Сложнейшая система языка является продуктом длительного общественно-исторического развития и усваивается ребёнком в сравнительно короткое время. Речевая функциональная система основывается на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определённую операцию речевой деятельности.

Речь является одной из самых сложных форм проявления высших психических процессов, ни одна форма психической деятельности не протекает без прямого или косвенного участия речи. Своевременное развитие речи и активное речевое общение ребенка существенным образом влияют на развитие памяти, восприятия и, в первую очередь, мышления. Развитие речи позволяет совершенствовать мыслительные операции. В связи с этим комплексная коррекционно-развивающая работа по преодолению недоразвития речи предусматривает единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности.

Речь человека достаточно многообразна и выполняет различные функции.

### *Функции речи:*

- Номинативная функция – называть, обозначать предмет словом. Благодаря этому, каждый способен понять своего оппонента и не путаться в понятиях.
- Обобщающая функция – выявление общих признаков, свойств предметов для дальнейшей классификации по группам. Слово уже обозначает не один предмет, а называет целую группу свойств или явлений. Здесь проявляется сильнейшая связь речи с мышлением.
- Коммуникативная функция – этап передачи информации от одного лица другому.

Исследования лингвистов, психолингвистов, нейропсихологов, психофизиологов позволяют выделять **виды речи** с точки зрения ее генеза и связи с другими психическими процессами. В таком смысле можно говорить о цепи тесно взаимосвязанных этапов речеобразования:

- Внешняя речь, и семантически и физически обращённая к субъекту, с которым устанавливается коммуникация.
- Внешняя речь, ни к кому не обращённая, которая предполагает, но не имеет конкретного субъекта.
- Шепотная речь, переходящая в неразборчивый шёпот или бормотание.
- Внутренняя речь – «произношение про себя» полной фразы в том же масштабе времени, может быть, несколько быстрее (как при чтении) и с сохранением полного словесного содержания и синтаксической формы.
- Сжатая внутренняя речь, во много раз короче по длительности, без чёткой словесной и синтаксической структуры, но без утраты смысла. По-видимому, такую «спрессованную речь» уже можно представить как процесс мышления.

В психологии принято различать два основных вида речи: **внешнюю** и **внутреннюю**.

**Внешняя речь** – включает *устную* (диалогическую и монологическую) и *письменную*.

Устная речь – это звучащая речь, применяемая для непосредственного общения, а в

более широком понимании – это любая звучащая речь. Исторически, это самая первая форма речи, она возникла гораздо раньше письма. Материальной формой устной речи являются произносимые звуки, возникающие в результате сложной деятельности органов произношения человека. С этим явлением связаны богатые интонационные возможности устной речи. Интонация создаётся мелодикой речи, интенсивностью (громкостью) речи, длительностью, нарастанием или замедлением темпа речи и тембром произнесения. В устной речи большую роль играют место логического ударения, степень чёткости произношения, наличие или отсутствие пауз. Устная речь обладает таким интонационным разнообразием, что может передать всё богатство человеческих чувств, переживаний, настроений и т.п. Восприятие устной речи при непосредственном общении усиливается благодаря мимике и жестам говорящего человека. Так, жест может выражать эмоциональное состояние, согласие или несогласие, удивление и т.д. Все эти лингвистические и экстралингвистические средства способствуют повышению смысловой значимости и эмоциональной насыщенности речи.

Устная речь проявляется в форме диалога (в большинстве случаев) и в форме монолога. Диалог – это непосредственное общение двух или нескольких человек.

*Диалогическая речь* — это речь поддерживаемая; собеседник ставит в ходе ее уточняющие вопросы, подавая реплики, может помочь закончить мысль (или переориентировать ее). Разновидностью диалогического общения является беседа, при которой диалог имеет тематическую направленность.

*Монологическая речь* – длительное, последовательное, связное изложение системы мыслей, знаний одним лицом. Она также развивается в процессе общения, но характер общения здесь иной: монолог непрерываем, поэтому активное, экспрессивно-мимическое и жестовое воздействие оказывает выступающий. В монологической речи, по сравнению с диалогической, наиболее существенно изменяется смысловая сторона. Монологическая речь — связная, контекстная. Ее содержание должно, прежде всего удовлетворять требованиям последовательности и доказательности в изложении. Другое условие, неразрывно связанное с первым, — грамматически правильное построение предложений.

*Письменная речь* представляет собой разновидность монологической речи. Она более развёрнута, чем устная монологическая речь. Это обусловлено тем, что письменная речь предполагает отсутствие обратной связи с собеседником. Кроме того, письменная речь не имеет никаких дополнительных средств воздействия на воспринимающего, кроме самих слов, их порядка и организующих предложение знаков препинания.

• **Внутренняя речь** представляет собой особую форму выражения мыслей. Она выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности. Поэтому для внутренней речи, с одной стороны, характерны фрагментарность, отрывочность. С другой стороны, здесь исключаются недоразумения при восприятии ситуации. Поэтому внутренняя речь чрезвычайно ситуативна, в этом она близка к диалогической. Внутренняя речь очень сильно связана с эмоциями и чувствами человека.

Внутренняя речь формируется на основе внешней речи. Перевод внешней речи во внутреннюю (интериоризация) сопровождается редуцированием (сокращением) структуры внешней речи, а переход от внутренней речи к внешней (экстериоризация) требует, наоборот, развёртывания структуры внутренней речи, построения ее в соответствии не только с логическими правилами, но и грамматическими.

Информативность речи зависит, прежде всего от ценности сообщаемых в ней фактов и от способности ее автора к сообщению.

Понятность речи зависит, во-первых, от ее смыслового содержания, во-вторых, от ее языковых особенностей и, в-третьих, от соотношения между ее сложностью, с одной стороны, и уровнем развития, кругом знаний и интересов слушателей – с другой.

Выразительность речи предполагает учёт обстановки выступления, ясность и от-

чётливость произношения, правильную интонацию, умение пользоваться словами и выражениями переносного и образного значения.

Кроме внешней и внутренней речи выделяют социализированную «речь для других» и «эгоцентрическую речь для себя», каждая из которых выполняет важную функцию в ходе развития детской речи.

Важно также исследовать речь, представленную в определенных формах в соответствии с ее генезом, в этом случае мы говорим о различных видах сенсорной и экспрессивной речи.

***Свойствами речи являются:***

- содержательность (объем выраженных в речи мыслей; обеспечивается подготовленностью говорящего);
- понятность (объем знаний обеспечивается избирательным отбором материала, доступного слушателям);
- выразительность (связана с эмоциональной насыщенностью; обеспечивается интонацией, акцентом);
- действенность (определяется влиянием на мысли, чувства, поведение; обеспечивается индивидуальными особенностями слушателей).

### ***Значение речи в жизни человека***

- Ребенок познает окружающую реальность с помощью звучащей речи. Без слов взрослому невозможно передать информацию, а ребёнку невозможно усвоить новую информацию.
- Способность к обучению – речь применяется во всех сферах жизни.
- Передача знаний и навыков – важное звено в применении речи. Благодаря живому языку человек читает книги, слушает лекции, делится опытом с другими.
- Общение. Если нет возможности коммуникации – нет возможности выйти на новый уровень развития и образования. С кем бы человек ни вступал в контакт, ему потребуется знание языка как инструмента взаимодействия.
- Выражение эмоциональной составляющей
- Самореализация. Речь ведёт человека к новым свершениям, помогает ему добиться поставленной цели.

Для того чтобы понять патологию речи, необходимо чётко представлять весь путь последовательного речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса и условия, от которых зависит его успешное протекание.

## **1.2. Закономерности развития речи в онтогенезе**

Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. Динамика возрастного развития речи в первые годы жизни значительно варьирует в зависимости от генотипа организма и влияние на него окружающей среды. Необходимыми условиями полноценного формирования речи являются: сохранность центральной нервной системы, наличие нормального слуха и зрения, достаточный уровень активного речевого общения ребенка с взрослыми.

Речь не является врождённой способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни.

Этногенез (отгреч. *ontos*-сущее, *genesis*— происхождение, развитие) - индивидуальное развитие организма от момента его зарождения до конца жизни.



В современной логопедии под термином «Онтогенез развития речи» понимают закономерности овладения всеми ее компонентами, особенности формирования языковой системы у человека.

Усвоение ребёнком родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей.

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные границы каждого.

Гвоздев А.Н., рассматривая логику овладения родным языком в лингвистическом аспекте представил его линейно: крики – гуление – лепет – слова – словосочетания – предложения – связный рассказ.

В периодизации, предложенной Леонтьевым А.Н., описаны четыре этапа в становлении речи детей:

- 1 этап – подготовительный (с момента рождения – до года);
- 2 этап – преддошкольный – этап первоначального овладения языком (от года до 3 лет);
- 3 этап – дошкольный (от 3 до 7 лет), для которого характерно развитие языка ребенка в процессе речевой практики и обобщения языковых фактов;
- 4 этап – школьный (от 7 до 17 лет), который связан с овладением ребёнком письменной речью и систематическим обучением языку в школе.

#### ***Подготовительный этап*** (с момента рождения – до года)

*Доречевой (довербальный) этап – первый год жизни.*

Крик – первая голосовая реакция ребенка. Крики возникают у ребенка самостоятельно, без побуждения со стороны взрослого. Ребенок кричит, когда хочет есть, ощущает боль и т.д., т.е. с помощью крика он выражает состояние дискомфорта. Рефлекторный крик сохраняется у ребенка до восьми недель. У здорового ребенка крик громкий и чистый с коротким вдохом и удлинённым выдохом. При нормальном развитии в процессе эмоционального общения крики у ребенка постепенно «затухают» и на смену им приходят гуканье, а потом гуление. И крик, и плач ребенка активизируют деятельность артикуляционного, голосового, дыхательного отделов речевого аппарата. Поэтому, в разделе «анамнестические данные» ***Речевой карты*** указывается, что ребенок закричал сразу или не закричал (родился в асфиксии, самостоятельно не дышал и пр.). Данная информация может быть важным диагностическим симптомом для учителя-логопеда.

Период «гуления» отмечается у всех детей. Уже в 1,5 месяца, а затем – в 2-3 месяца голосовые реакции ребенок проявляет в воспроизведении таких звуков, как «а-а-бм-бм», «бль», «у-гу», «бу» и т.д. Именно они потом явятся основой для становления членораздельной речи. «Гуление» у всех детей народов мира одинаково. В 4 месяца усложняются звуковые сочетания. Ребенок в процессе «гуления» по несколько раз повторяет один и тот же звук, получая при этом удовольствие. Гулит ребенок тогда, когда он сухой, выпавшийся, накормленный и здоровый. На фоне положительного эмоционального контакта ребенок начинает подражать взрослым, пытается разнообразить голос выразительной интонацией.

При нормальном развитии ребенка «гуление» постепенно переходит в *лепет* (сочетание звуков, неопределённо артикулируемых).

С 5 месяцев ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определённого движения ведёт к закреплению двигательного навыка.

С 6 месяцев ребенок путём подражания произносит отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па и др.). В дальнейшем путём подражания ребенок перенимает постепенно все элементы звучащей речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику, интонацию. Во втором полугодии малыш воспринимает определённые звуковые сочетания и

связывает их с предметами или действиями (тик-так, дай-дай, бух). Но в это время он ещё реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает образованию временных связей (запоминание слов и реакция на них).

В возрасте 7-9 месяцев ребенок начинает повторять за взрослым, все более и более разнообразные сочетания звуков.

С 10-11 мес. появляются реакции на самые слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего).

В процессе общения со взрослыми ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности, а также воспроизводить звуковые элементы звучащей речи окружающих. В это время особо важное значение приобретают условия, в которых формируется речь ребенка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.).

К концу первого года жизни появляются первые слова.

### ***Второй этап — преддошкольный*** (от одного года до 3 лет)

С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом малыш путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает. Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово «каша» может означать в разные моменты «вот каша»; «дай кашу»; «горячая каша». Или слово «папа» может означать «пришёл папа»; «нет папы»; «папа, пойдди» и т. п. Понять малыша можно только в ситуации, в которой или по поводу которой и происходит его общение со взрослым. Поэтому такая речь называется ситуационной. Ситуационную речь ребенок сопровождает жестами, мимикой.

Как показывают исследования, дети не сразу овладевают правильной речью: одни явления языка усваиваются раньше, другие позже. Это объясняется тем, что чем проще по звучанию и структуре слова, тем они легче запоминаются детьми. В этот период особенно важную роль играет совокупность следующих факторов:

- а) механизм подражания словам окружающих;
- б) сложная система функциональных связей, обеспечивающих осуществление речи;
- в) благоприятные условия, в которых воспитывается ребенок (доброжелательная обстановка, внимательное отношение к ребёнку, полноценное речевое окружение, достаточное общение со взрослыми).

С полутора лет слово приобретает обобщённый характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов. На протяжении 2-го и 3-го года жизни у ребенка происходит значительное накопление словаря. Следует отметить, что различные исследователи (как наши, отечественные, так и зарубежные) приводят разные количественные данные о росте словаря детей.

Приведём наиболее распространённые данные о бурном развитии словарного запаса детей в преддошкольном периоде:

- к 1 г 6 мес. – 10-15 слов;
- к концу 2-го года – 300 слов (за 6 мес. около 300 слов);
- к 3 годам – около 1000 слов (т.е. за год около 700 слов).

К началу 3-го года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Можно выделить в этот период этап «физиологического аграмматизма», когда ребенок пользуется в общении предложениями без соответствующего грамматического оформления их: «Мама, дай кука» (Мама, дай куклу); «Вова нет тина» (У Вовы нет машины).

Многие исследователи называют этот возраст периодом «телеграфной речи», когда ребенок в основном использует существительные и глаголы и строит фразы из двух-трех слов, передающие определённый смысл, и поэтому выполняющие роль предложений. Как правило, речь ребенка этого возраста ситуационна, может быть правильно понята в определённой ситуации, хотя Выготский Л. С. утверждал, что «телеграфная речь» обладает начальными свойствами грамматически организованной речи.

Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении. К трём годам дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имён существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

Как отмечает Жукова Н.С.: «С момента появления у ребенка возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам происходит качественный скачок в развитии речи».

В 2,5-3 годам дети пользуются трех-четырёхсловными предложениями, используя частичные грамматические формы (иди - идёт - идём - не иду; кукла - кукле - куклу).

Ребенок третьего года жизни овладевает диалогической речью и все чаще становится инициатором общения. К концу третьего года жизни начинается развитие монологической речи. Малыш может рассказать о том, куда он ходил с мамой, что он видел на прогулке, что делал в детском саду. Он с удовольствием слушает чтение взрослыми детских книжек, рассматривает картинки в книжках и пытается рассказывать вместе со взрослым хорошо знакомые сказки («Курочка Ряба», «Репка», «Колобок»). Он слушает чтение стихов и договаривает отдельные слова в них, может рассказать простые четверостишья. Например, из книги А. Барто «Игрушки».

Наиболее благоприятный и интенсивный период в развитии речи ребенка падает на первые 3 года жизни. Именно в этот период все функции центральной нервной системы в процессе их естественного формирования наиболее легко поддаются тренировке и воспитанию. Если условия развития в это время неблагоприятны, то формирование речевой функции настолько искажается, что в дальнейшем не всегда удаётся в полном объёме сформировать полноценную речь.

В три года практически заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга. Ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает определённый лексический запас.

К концу преддошкольного периода дети общаются между собой и окружающими, используя структуру простого распространённого предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи.

В случае если в 2,5-3 года ребенок общается только с помощью лепетных слов и обрывков лепетных предложений – необходимо проконсультировать его у логопеда и врача-невролога, проверить физиологический слух.

При выявлении речевой патологии следует провести обследование ребенка в психолого-медико-педагогической комиссии для определения необходимости логопедической помощи.

### *Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет)*

Этот период характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования.

Процесс усвоения языка протекает так динамично, что после трёх лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматиче-

ски правильно построенных простых предложений, но и многих видов сложных предложений, с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если, тот... который и т.д.).

Некоторые авторы выделяют этап детского словотворчества, повышенного интереса к языковым явлениям и обобщениям (Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин и др.).

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4-6 годам достигает 3000-4000 слов, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями, совершенствуются процессы словоизменения.

Параллельно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. К. Д. Ушинский придавал особое значение чувству языка, которое, по его словам, подсказывает ребёнку место ударения в слове, грамматический оборот, способ сочетания слов в предложении.

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, умение воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если у кого-то из детей и возникают при этом ошибки, то они касаются наиболее трудных, мало употребительных и чаще всего незнакомых для них слов. При этом достаточно исправить ребенка, дать образец ответа и немного «поучить» его правильно произносить это слово, и он быстро введёт это новое слово в самостоятельную речь.

На 5 году жизни дети относительно свободно пользуются структурой сложносочинённых и сложноподчинённых предложений. Начиная с этого возраста высказывания детей, напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью. В возрасте пяти-шести лет высказывания детей достаточно пространственные, улавливается определённая логика изложения. Нередко в их рассказах появляются элементы фантазии, желание придумать эпизоды, которых в действительности не было.

В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твёрдые согласные и, наконец, – сонорные, шипящие и свистящие звуки.

К 4 годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. Развивающийся навык слухового восприятия помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих. В этот период формируется языковое чутье, что обеспечивает уверенное употребление в самостоятельных высказываниях всех грамматических категорий.

К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения. На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлечённая, обобщённая, лишённая наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребёнком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Уровень развития фонематического слуха позволяет им овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в школьный период. Как отмечал А.Н. Гвоздев, к семи годам ребенок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, если ребенок воспитывается в нормальном речевом и социальном окружении).

Таким образом, к концу дошкольного периода дети должны владеть развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной.

Если в возрасте пяти лет в речи ребенка присутствует стойкий аграмматизм, сокращения и перестановки слогов и звуков, уподобления слогов, их замены и пропуск – это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции. Такие дети нуждаются в систематических логопедических занятиях до поступления в школу.

#### ***Четвёртый этап – школьный*** (от 7 до 17 лет)

В школьном периоде продолжается совершенствование связной речи. Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. На этом этапе формируется письменная речь, совершенствуется монологическая форма речи.

Школьный период развития речи, наиболее полно представлен в психологической периодизации А.К. Марковой. Ориентируясь на ведущий вид деятельности, она выделяет младший, средний и старший школьный возраст.

Младший школьный возраст – 6-7, 10-11 лет. Ведущая деятельность – учебная: речь становится инструментом познавательной деятельности, быстро накапливается словарь, к речи предъявляются требования литературной нормы. Язык становится предметом изучения. Появляется письменная речь.

Средний школьный возраст – 11-15 лет. Ведущая деятельность: к учебной деятельности добавляется включение в социальную жизнь. Начало формирования индивидуальных особенностей речи, расширение межличностного общения. Самовыражение личности в речи: переписка, дневники, становление читательских интересов. Усиление познавательной активности в изучении языка. Творческий элемент в сочинениях. Элементы ораторской речи. Овладение культурой речи.

Старший школьный возраст 15-18 лет. Профессиональная ориентация, выбор жизненной позиции. Становление языковой личности.

Таким образом, рассматривая этапы формирования речи ребенка, согласно периодизации, предложенной А. Н. Леонтьевым, следует отметить, что в подготовительном этапе особенно важны условия, в которых формируется речь ребенка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.); преддошкольный этап представляет собой первоначальное овладение языком; в дошкольном этапе у ребенка формируется контекстная речь; в школьном возрасте происходит целенаправленная перестройка речи ребенка – от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Разумеется, указанные этапы не могут иметь строгих, чётких границ. Каждый из них плавно переходит в последующий. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие – значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие – лишь частично.

Тем не менее, знание особенностей развития речи детей в онтогенезе необходимо учителю-логопеду для определения недоразвития речи у детей и степени выраженности речевой патологии.

## **II. ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Аутизм – это психопатологический синдром, который характеризуется недостаточностью общения, формируется на основе первичных структурных нарушений или неравномерности развития предпосылок общения и вторичной утраты регулятивного влияния общения на мышление и поведение.

Расстройства аутистического спектра, по определению, принятому в Российском обществе психиатров, представляют собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипностью поведения, приводящими к социальной дезадаптации.

Согласно Международной классификации болезней десятого пересмотра, расстройства аутистического спектра относятся к общим расстройствам психологического развития (F-84) – группе расстройств, характеризующихся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммуникабельности, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий (эти качественные отклонения являются общей характерной чертой деятельности индивида во всех ситуациях).

В понятие «расстройства аутистического спектра» входят: ранний детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Аспергера, а также психогенные формы с аутистическим поведением.

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра – неоднородная группа. У многих людей диагностируется лёгкая или умеренная умственная отсталость. Вместе с тем расстройства аутистического спектра обнаруживаются и у людей, чьё интеллектуальное развитие оценивается как нормальное или высокое, но проявляется избирательная одарённость в определенных областях.

### **2.1. Особенности психофизического и речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра**

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития О. С. Никольская выделяет четыре группы детей, различающихся характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможностью социализации, способами аутостимуляции и уровнем психоречевого развития:

- 1) полная отрешённость от происходящего,
- 2) активное отвержение,
- 3) захваченность аутистическими интересами,
- 4) выраженная трудность организации общения и взаимодействия.

В данной психолого-педагогической квалификации аутизма для каждой группы детей определены характерные особенности развития. Основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от группы аутизма. В пределах каждой группы существуют индивидуальные различия в психофизическом и речевом развитии детей.

#### **I группа – полная отрешённость от происходящего (классические формы детского аутизма, описанные Л. Каннером)**

У детей данной группы наиболее выражены отрешённость от внешнего мира, отсутствие целенаправленного поведения. Дети не развивают активной избирательности в

контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешённость от происходящего.

Эти дети почти не имеют точек активного соприкосновения с окружением, могут не реагировать явно даже на боль и холод. Они будто не видят и не слышат и, тем не менее, пользуясь в основном периферическим зрением, редко ушибаются и хорошо вписываются в пространственное окружение, бесстрашно карабкаются, ловко перепрыгивают, балансируют. Не вслушиваясь, и, не обращая ни на что явного внимания, в своём поведении могут показывать неожиданное понимание происходящего, близкие часто говорят, что от такого ребенка трудно что-нибудь скрыть или спрятать.

Полевое поведение в данном случае принципиально отличается от полевого поведения ребенка «органика». В отличие от гиперактивных и импульсивных детей такой ребенок не откликается на все, не тянется, не хватается, не манипулирует предметами, а скользит мимо. Отсутствие возможности активно и направленно действовать с предметами проявляется в характерном нарушении формирования координации рука-глаз. Этим детям можно мимолётно заинтересовать, но привлечь к минимально развёрнутому взаимодействию крайне трудно. При активной попытке сосредоточить ребенка произвольно, он может сопротивляться, но как только принуждение прекращается, успокаивается. Негативизм в этих случаях не выражен активно, дети не защищаются, а просто уходят, ускользают от неприятного вмешательства.

При столь выраженных нарушениях организации целенаправленного действия дети с огромным трудом овладевают навыками самообслуживания, также как и навыками коммуникации.

Практически не имея точек активного соприкосновения с миром, эти дети могут не реагировать явно и на нарушение постоянства в окружении. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоагрессии, проявляются у них лишь на короткое время и в особенно напряжённые моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них.

Тем не менее, не смотря на практическое отсутствие активных собственных действий, у этих детей характерный тип аутостимуляции. Они используют в основном пассивные способы впитывания внешних впечатлений, успокаивающих, поддерживающих и подпитывающих состояние комфорта. Дети получают их, бесцельно перемещаясь в пространстве – лазая, кружась, перепрыгивая, карабкаясь; могут и неподвижно сидеть на подоконнике, рассеянно созерцая мелькание огней, движение ветвей, облаков, потока машин, особенное удовлетворение испытывают на качелях, у окна движущегося транспорта. Пассивно используя складывающиеся возможности, они получают однотипные впечатления, связанные с восприятием движения в пространстве, двигательными и вестибулярными ощущениями, что также придаёт их поведению оттенок стереотипности и монотонности.

Вместе с тем, даже про этих глубоко аутичных детей нельзя сказать, что они не выделяют человека из окружающего и не имеют потребности в общении и привязанности к близким. Они разделяют своих и чужих, это видно по меняющейся пространственной дистанции и возможности мимолётного тактильного контакта, подходят к близким, для того чтобы их кружили, подбрасывали. Именно с близкими эти дети проявляют максимум доступной им избирательности: могут взять за руку, подвести к нужному объекту и положить на него руку взрослого.

### ***Речевое развитие детей первой группы***

У детей первой группы формирование речи соответствует речевому онтогенезу или начинается раньше, чем у нормотипичных детей: гуление появляется в 2-6 месяцев, лепет

в 5-7 месяцев, первые слова в 8-12 месяцев, то есть. Но родители отмечают, что первые слова ребенка у ребенка необычные («Свисток», «трава» и др.), оторваны от его потребностей. Эти первые слова часто сложны по слоговой структуре, произносятся с утрированной интонацией, все звуки выговариваются чётко. В речи отсутствуют слова «дай», «на», а слова «мама», «баба» не являются обращением и произносятся как бы сами по себе.

Первые фразы появляются у этих детей вскоре после первых слов. Становление фразовой речи происходит довольно быстро, но речь, как правило, не носит конкретного характера (у здоровых детей в возрасте 1-2,5 лет речь в основном конкретная).

В возрасте 2-2,5 лет отмечается регресс речи. Этому обычно предшествует какое-либо соматическое заболевание, психическая травма или другие отрицательные воздействия, хотя в отдельных случаях никаких видимых причин для такого регресса назвать нельзя.

У некоторых детей речь почти совсем утрачивается, остаются вокализации без обращений, бормотание, иногда – в состоянии аффекта ребенок может произносить отдельные (эхолалия), отражающие слышанную ребёнком речь, или (очень редко) произнести простую фразу. Эти слова, однако, без специальной помощи не закрепляются для активного использования, и остаются пассивным эхом увиденного или услышанного.

Ухудшение речи сопровождается нарастанием трудностей в моторике. [15]

По данным Е.Р. Баенской, К.С. Лебединской, Т.И. Морозовой, О.С. Никольской для детей первой группы основным является мутизм (полное отсутствие целенаправленной речевой коммуникации).

Несмотря на регресс внешней речи, внутренняя может сохраняться и развиваться. Установить это можно только после длительного внимательного наблюдения. На первый взгляд, кажется, что ребенок не понимает обращённую к нему речь, потому что он далеко не всегда и не сразу выполняет речевые инструкции. Много, однако, зависит от ситуации: при непровольном аффективном внимании ребенка речь понимается им лучше, чем при прямом обращении к нему. Кроме того, такие дети часто просто не могут выполнить просьбу или указание взрослого из-за моторных трудностей, недостаточной целенаправленности и невозможности сосредоточения внимания. Однако даже при отсутствии немедленной реакции на речь взрослых в последующем оказывается, что в поведении, деятельности ребенка полученная информация в той или иной мере у ребенка проявляется. Так, дети могут проявлять явную растерянность, непонимание прямо адресованной им инструкции и, в тоже время, эпизодически демонстрировать адекватное восприятие значительно более сложной речевой информации прямо им не направленной и воспринятой из разговоров окружающих.

Речевые расстройства детей первой группы представляют наибольшие трудности в коррекционной работе по развитию речи.

В зависимости от уровня выраженности интеллектуальной недостаточности, обучающиеся этой группы могут осваивать варианты 8.3 или 8.4 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

## **II группа – активное отвержение окружающего мира**

Дети этой группы имеют самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к скрупулёзному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки уже выражаются в активном негативизме, а аутостимуляция как в примитивных, так и в изощрённых стереотипных действиях – активном избирательном воспроизведении одних и тех же привычных и приятных впечатлений, часто сенсорных и получаемых самораздражением.



В отличие от пассивного ребенка первой группы, для которого характерно отсутствие активной избирательности, поведение этих детей не полевое. У них складываются привычные формы жизни, однако они жёстко ограничены и ребенок стремится отстоять их неизменность: здесь максимально выражено стремление сохранения постоянства в окружающем, в привычном порядке жизни - избирательность в еде, одежде, маршруте прогулок. Эти дети с подозрением относятся ко всему новому, боятся неожиданностей, могут проявлять выраженный сенсорный дискомфорт, брезгливость, легко и жёстко фиксируют дискомфорт и испуг и, соответственно, могут накапливать стойкие страхи. Неопределённость, неожиданный сбой в порядке происходящего, дезадаптируют ребенка и могут легко спровоцировать поведенческий срыв, который может проявиться в активном негативизме, генерализованной агрессии и самоагрессии.

В привычных же, предсказуемых условиях они могут быть спокойны, довольны и более открыты к общению. В этих рамках они легче осваивают социально бытовые навыки и самостоятельно используют их в привычных ситуациях. В сложившемся моторном навыке такой ребенок может проявить умелость, даже искусность: нередко прекрасный каллиграфический почерк, мастерство в рисунке орнамента, в детских поделках и т.п. Выработанные бытовые навыки прочны, но слишком жёстко связаны с теми жизненными ситуациями, в которых сложились, и необходима специальная работа для перенесения их в новые условия. Характерна речь штампами, требования ребенка выражаются словами и фразами в инфинитиве, во втором или в третьем лице, складывающимися на основе эхоталалии (повторения слов взрослого – «накрыть», «хочешь пить») или подходящих цитат из песен, мультфильмов). Речь развивается в рамках стереотипа, привязана к определённой ситуации, для ее понимания может потребоваться конкретное знание того как сложился тот или иной штамп.

Именно у этих детей в наибольшей степени обращают на себя внимание моторные и речевые стереотипные действия (особые, нефункциональные движения, повторения слов, фраз, действий – как разрывание бумаги, перелистывание книги). Они субъективно значимы для ребенка и могут усилиться в ситуациях тревоги: угрозы появления объекта страха или нарушения привычного порядка. Это могут быть примитивные стереотипные действия, когда ребенок извлекает нужные ему сенсорные впечатления прежде всего самораздражением или в стереотипные манипуляции с предметами, а могут быть и достаточно сложные, как повторение определенных аффективно заряженных слов, фраз, стереотипный рисунок, пение, порядковый счёт, или даже значительно более сложные как математическая операция – важно, что это упорное воспроизведение одного и того же эффекта в стереотипной форме. Эти стереотипные действия ребенка важны ему как аутостимуляция для стабилизации внутренних состояний и защиты от травмирующих впечатлений извне. При успешной коррекционной работе нужды аутостимуляции могут терять своё значение и стереотипные действия, соответственно, редуцируются.

Становление психических функций такого ребенка в наибольшей степени искажено. Страдает, прежде всего, возможность их развития и использования для решения реальных жизненных задач, в то время как в стереотипных действиях аутостимуляции могут проявляться не реализуемые на практике возможности: уникальная память, музыкальный слух, моторная ловкость, раннее выделение цвета и формы, одарённость в математических вычислениях, лингвистические способности.

Проблемой этих детей является крайняя фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность картины мира сложившимся узким жизненным стереотипом. В привычных рамках упорядоченного обучения, часть таких детей может усвоить программу не только вспомогательной, но и массовой школы. Проблема в том, что эти знания без специальной работы осваиваются механически, укладываются в набор стереотипных формулировок, воспроизводимых ребёнком в ответ на вопрос, заданный в привычной форме. Надо понимать, что эти механически освоенные знания без

специальной работы не смогут использоваться ребёнком в реальной жизни.

Ребенок этой группы может быть очень привязан к близкому человеку, но это ещё не вполне эмоциональная привязанность. Близкий чрезвычайно значим для него, но значим, прежде всего, как основа сохранения столь необходимой ему стабильности, постоянства в окружающем. Ребенок может жёстко контролировать маму, требовать ее постоянного присутствия, протестует при попытке нарушить стереотип сложившегося контакта. Развитие эмоционального контакта с близкими, достижения более свободных и гибких отношений со средой и значительная нормализация психоречевого развития, возможны на основе коррекционной работы по дифференциации и насыщению жизненного стереотипа ребенка, осмысленными активными контактами с окружением.

### *Речевое развитие детей II группы*

Для детей второго варианта речевого развития характерна задержка становления речи: гуление появляется в 3-5 месяцев, лепет в 5-11 месяцев, а иногда родители его совсем не отмечают; первые слова от 1 года 2 месяцев до 3 лет. Эти слова также не имеют характера обращения, а представляет собой стереотипный набор слов-штампов.

Для детей *варианта* аутизма характерна грубая задержка формирования речи: характерны эхолалии, типичными являются стойкие нарушения звукопроизношения, перестановка звуков в словах, замедленный темп речи (в редких случаях ускоренный). Из-за пониженного психического тонуса не возникает побуждений к речевой деятельности, поэтому словарный запас накапливается медленно, за счёт механического запоминания и закрепляется благодаря склонности ребенка к стереотипиям. Активный словарь ребенка ограничивается немногочисленными стереотипными словами и короткими фразами, полученными ребёнком в какой-то аффективной ситуации. Так, на приёме у врача испуганный малыш стереотипно повторяет: «Лампа упала! Лампа взорвалась!», но это перестаёт быть бессмыслицей, так как испуг (а незнакомая ситуация его пугает) прочно связан для него с когда-то действительно взорвавшейся у него над головой перегоревшей электрической лампочкой и такую фразу ребенок повторяет всегда, когда волнуется. Ребенок может произносить цитаты из любимых книг, которыми он комментирует реальную ситуацию, например, каждый раз мальчик произносил фразу: «Что же бедному зайчику делать?», вспоминая сказку «Заячья избушка»), когда он находился в затруднительной ситуации.

Развитие фразовой речи сильно затруднено, спонтанные фразы аграмматичны: не употребляются предлоги, слова не изменяются по родам и числам, глаголы в речи встречаются преимущественно в неопределённой форме, прилагательные практически отсутствуют.

У детей второй группы есть стереотипные просьбы и обращения, в которых глагол используется в инфинитиве («Чай пить», «Дать колбаски»). Большие сложности возникают в связи с употреблением личных местоимений, о себе ребенок говорит во втором или третьем лице («Саша пойдёт гулять»). Но часто такие дети предпочитают обращаться и просить не речью, а криком или просто стараются подвести взрослого к нужному месту и ткнуть его руку в интересующий их предмет.

Дети с таким вариантом речевого развития не вникают в смысл сказанного другим, не всегда понимают, а потому и не выполняют словесную инструкцию. В связи с тем, что их речь крайне стереотипна, диалог с ними фактически невозможен: они не отвечают на вопросы и сами их никогда не задают. Родители часто говорят о том, что у ребенка не было периода «почемучки». В речи этих детей нет развёрнутых фраз (за исключением цитат), нет пересказа, даже короткого. Речевая активность низкая, побуждений к речи не возникает.

С возрастом у них накапливается большое количество речевых штампов, цитат из любимых стихов, песен, сказок (дети предпочитают слушать их в записи). Такая речь не

связана с окружающей обстановкой, употребляется не в соответствии заключённым в ней содержанием. Только после длительной коррекции дети начинают потреблять речение штампы более или менее к месту.

Дети второй группы моторно неловки, нарушена не только общая, но и тонкая моторика (пальцевая и артикуляционная), значительно снижен мышечный тонус; все это дополнительно тормозит их речевое развитие.

Во второй группе аутизм представлен как активное отвержение мира, дети делают первый шаг в развитии активных взаимоотношений со средой.

В зависимости от уровня интеллектуального развития дети этой группы могут осваивать варианты 8.3. или 8.2. адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

Дети первой и второй группы по клинической классификации относятся к наиболее типичным, классическим формам детского аутизма, описанным Л. Каннером.

### **III группа – захваченность аутистическими интересами**

Дети данной группы имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам и стереотипные увлечения, часто связанные с неприятными острыми впечатлениями. Это создаёт экстремальные трудности во взаимодействии с людьми и обстоятельствами, аутизм таких детей проявляется как поглощённость собственными стереотипными интересами и неспособность выстраивать диалогическое взаимодействие.

Эти дети стремятся к достижению, успеху, и их поведение формально можно назвать целенаправленным. Проблема в том, что для того, чтобы активно действовать, им требуется полная гарантия успешности, переживания риска, неопределённости их полностью дезорганизуют. Если в норме самооценка ребенка формируется в ориентировочно-исследовательской деятельности, в реальном опыте удач и неудач, то для этого ребенка значение имеет только стабильное подтверждение своей успешности. Он мало способен к исследованию, гибкому диалогу с обстоятельствами и принимает лишь те задачи, с которыми заведомо и гарантированно может справиться.

Стереотипность этих детей в большей степени выражается в стремлении сохранить не столько постоянство и порядок окружения (хотя это тоже важно для них), сколько неизменность собственной программы действий, необходимость по ходу менять программу действий (а этого и требует диалог с обстоятельствами) может спровоцировать у такого ребенка аффективный срыв. Близкие, в связи со стремлением такого ребенка во чтобы то не стало настоять на своём, часто оценивают его как потенциального лидера. Это ошибочное впечатление, поскольку неумение вести диалог, договариваться, находить компромиссы и выстраивать сотрудничество, не только нарушает взаимодействие ребенка со взрослыми, но и выбрасывает его из детского коллектива.

При огромных трудностях выстраивания диалога с обстоятельствами дети способны к развёрнутому монологу. Их речь грамматически правильная, развёрнутая, с хорошим запасом слов может оцениваться как слишком правильная и взрослая – «фонографическая». При возможности сложных монологов на отвлечённые интеллектуальные темы этим детям трудно поддержать простой разговор.

Умственное развитие таких детей часто производит блестящее впечатление, что подтверждается результатами стандартизированных обследований. При этом в отличие от других детей с расстройствами аутистического спектра, их успехи более проявляются в вербальной, а не в невербальной области. Они могут рано проявить интерес к отвлечённым знаниям и накопить энциклопедическую информацию по астрономии, ботанике, электротехнике, генеалогии, и часто производят впечатление «ходячих

энциклопедий». При блестящих знаниях в отдельных областях, связанных с их стереотипными интересами, дети имеют ограниченное и фрагментарное представление о реальном окружающем мире. Они получают удовольствие от самого выстраивания информации в ряды, ее систематизации, однако эти интересы и умственные действия тоже стереотипны, мало связаны с реальностью и являются для них родом аутостимуляции.

При значительных достижениях в интеллектуальном и речевом развитии эти дети гораздо менее успешны в моторном - неуклюжи, крайне неловки, страдают навыки самообслуживания. В области социального развития они демонстрируют чрезвычайную наивность и прямолинейность, нарушается развитие социальных навыков, понимания и учёта подтекста и контекста происходящего. При сохранности потребности в общении, стремлении иметь друзей, они плохо понимают другого человека.

Характерным является заострение интереса такого ребенка к опасным, неприятным, асоциальным впечатлениям. Стереотипные фантазии, разговоры, рисунки на темы «страшного» тоже являются особой формой аутостимуляции. В этих фантазиях ребенок получает относительный контроль над испугавшим его рискованным впечатлением и наслаждается им, воспроизводя снова и снова.

В раннем возрасте, такой ребенок может оцениваться сверходаренный, позже обнаруживаются проблемы выстраивания гибкого взаимодействия, трудности произвольного сосредоточения, поглощённость собственными сверхценными стереотипными интересами. При всех этих трудностях, социальная адаптация таких детей, по крайней мере, внешне, значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп.

### ***Особенности речевого развития детей третьей группы***

Основные этапы развития речи у детей третьей группы наступают раньше, чем у нормотипичных детей: первые слова появляются от 6 до 12 месяцев, первые фразы – от 12 до 16 месяцев. Родителей обычно радует, что у ребенка быстро растёт словарный запас, фразы сразу становятся грамматически сложными, удивляет способность к пространным, «взрослым» рассуждениям. Однако со временем родители отмечают, что дети, даже имея богатый словарный запас, используя «взрослые» и сложные грамматические и синтаксические формы не могут вести диалог – с ними «трудно разговаривать».

Внешне благополучное речевое развитие отличается от обычного. Если в норме, оно начинается со становления простейшего диалога ситуативной речевой коммуникации и уже позже на ее основе происходит переход к контекстной монологической речи, то здесь ребенок начинает и останавливается на монологе, не пройдя стадию ситуативной речи. И формирующийся монолог не имеет отношения к становлению контекстной речи, он обычно не связан с конкретной ситуацией общения, сообщение ребенка понятно другому человеку лишь при условии его владения темой интереса ребенка и хорошего знакомства с его индивидуальным жизненным опытом.

Речь этих детей стереотипна (фонографична), она во многом строится на основе развёрнутых цитат из высказываний родителей, знакомых книг, фильмов и в основном представляет монологи на темы сверхценные для ребенка. Усваивается и закрепляется детьми главным образом насыщенная, эмоциональная, соответствующая по содержанию интересам и пристрастиям ребенка речь. Цитаты, заимствования и штампы дети употребляют к месту. Например, когда ребенка ведут умываться, он говорит: «Надо, надо умываться по утрам и вечерам» а перед сном, уже в кровати: "Все, спит Денис, спит". Когда мать хочет наказать ребенка, он просит ее: «Смилуйся государыня рыбка» после наказания укоряет её: «Ну, теперь твоя душенька довольна?».

Дети буквально «заговаривают» своих близких. Но богатая речь таких детей несёт в основном аффективную функцию, в монологах они стереотипно проигрывают свои фантазии, страхи, влечения.

Дети могут задавать вопросы, но тоже стереотипные, на которые требуют определённые, стереотипные ответы. Они не включаются в речевое взаимодействие: не слушают собеседника, ожесточённо цитируя целые страницы любимых книг или рассуждая на излюбленную тему; замолкают или отвечают односложно.

У детей имеются нарушения произношения: ребенок говорит смазано, торопливо, нечётко, иногда заменяя некоторые звуки; своеобразная интонация может не соответствовать смыслу произносимого текста. Весьма характерны внешние признаки речи: напряжённость голоса, повышение его высоты к концу фразы, ускоренный темп, недоговаривание слов, пропуск и замена звуков, нечёткое, смазанное произношение. Иногда речь бывает толчкообразной, скандированной. Дети легко перенимают аффективно насыщенные интонации взрослых. На особенностях звукопроизношения, темпа и плавности речи сказывается, очевидно, и повышенный мышечный тонус.

Отмечается повышенное внимание к звуковой структуре слова, любовь к словотворчеству. Ребенок с удовольствием играет словом, заменяя в нем отдельные звуки, переставляя слоги, и не интересуется конкретным смыслом того, что получилось.

Дети с третьим вариантом речевого развития хорошо понимают обращённую речь, но не всегда с готовностью выполняют речевые инструкции, а иногда и вовсе отказываются от их выполнения. Это зависит от соответствия содержания инструкции направленности собственных интересов и влечений ребенка.

В третьей группе аутизм представлен как поглощённость собственными стереотипными интересами, а также неспособностью детей выстраивать диалогическое взаимодействие. Эти дети, как правило, обучаются по программе массовой школы в условиях класса или индивидуально, могут стабильно получать отличные оценки, но и они крайне нуждаются в постоянном специальном сопровождении, позволяющем им получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представление об окружающем и окружающих, сформировать навыки социального поведения.

Дети этой группы в клинической классификации могут быть определены как дети с синдромом Аспергера.

В зависимости от уровня интеллектуального развития обучающиеся, относящиеся к третьей группе, могут осваивать следующие варианты АООП НОО: 8.3 (реже) или варианты 8.1, 8.2 (чаще).

#### **IV группа - чрезвычайная трудность организации общения и взаимодействия**

Для этих детей произвольная организация очень сложна, но в принципе доступна. В контакте с другими людьми они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна общая задержка в психоречевом и социальном развитии. Трудности взаимодействия с людьми и меняющимися обстоятельствами проявляются в том, что, осваивая навыки взаимодействия и социальные правила поведения, дети стереотипно следуют им и теряются при неподготовленном требовании их изменения. В отношениях с людьми проявляют задержку эмоционального развития, социальную незрелость, наивность.

При всех трудностях, их аутизм наименее глубок, и выступает уже не как защитная установка, а как лежащие на поверхности трудности общения – ранимость, тормозимость в контактах и проблемы организации диалога и произвольного взаимодействия. Эти дети тоже тревожны, для них характерно лёгкое возникновение сенсорного дискомфорта, они готовы испугаться при нарушении привычного хода событий, смешаться при неудаче и возникновении препятствия. Отличие их в том, что они более чем другие, ищут помощи близких, чрезвычайно зависят от них, нуждаются в постоянной поддержке, и ободрении. Стремясь получить одобрение и защиту близких, дети становятся слишком зависимы от

них: ведут себя чересчур правильно, боятся отступить от выработанных и зафиксированных форм одобренного поведения. В этом проявляется их типичная для любого аутичного ребенка негибкость и стереотипность.

Ограниченность такого ребенка проявляется в том, что он стремится строить свои отношения с миром преимущественно опосредованно, через взрослого человека. С его помощью он контролирует контакты со средой, и старается обрести устойчивость в нестабильной ситуации. Вне освоенных и затверждённых правил поведения эти дети очень плохо организуют себя, легко перевозбуждаются и становятся импульсивными. Понятно, что в этих условиях ребенок особенно чувствителен к нарушению контакта, отрицательной оценке взрослого.

Такие дети не развивают изощённых средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности – они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. И, если дети второй группы физически зависимы от них, то этот ребенок нуждается в непрестанной эмоциональной поддержке. Потеряв связь со своим эмоциональным донором, переводчиком и упорядочивателем смыслов происходящего вокруг, такой ребенок останавливается в развитии и может регрессировать к уровню, характерному для детей второй группы.

### *Особенности речевого развития детей IV группы*

Особенности речевого развития *при четвёртом варианте* не столь чётко очерчены. Первые слова и первые фразы появляются у них своевременно. Достаточно часто после 2-2,5 лет отмечается регресс в речевом развитии, который, однако, никогда не достигает полного мутизма: экспрессивная речь почти полностью утрачивается, остаются эхолалии без обращения, изредка ребенок употребляет простые аграмматичные фразы. На заданный вопрос ребёнок не отвечает, а эхолалически повторяет вопрос.

Импрессивная речь развита достаточно хорошо, что в последующем облегчает переход к правильной фразовой речи. Таких детей в большей степени интересует содержание речи, её семантическая сторона. Это проявляется, например, не в пристрастии к стихам вообще, а к стихам эмоционально тонким с высоким ритмическим строем. Аграмматизмы фразовой речи отчасти связаны с меньшей, чем у других детей с РАС склонностью к употреблению готовых речевых штампов, со стремлением к самостоятельной речи. Личные местоимения (особенно «Я») появляются в речи с большим опозданием. Наблюдаются нарушения звукопроизношения: неотчётливое произнесение или замена звуков более простыми по артикуляции. Темп и плавность речи тоже могут быть изменены, чаще встречается его замедление, чем ускорение; иногда отмечается заикание.

Речь у ребенка четвертой группы тихая, нечёткая встречаются эхолалии, иногда отсроченные во времени. Речь интонационно бедна, но в условиях эмоционального подъёма интонации адекватны ситуации. Такой ребенок просит и обращается, как правило, речью, но пересказ для него труден. Часто создаётся впечатление, что он не понимает простую инструкцию, и в то же время может быть проявлена живая реакция на сложный сказочный образ, какую-то эмоционально задевшую его ситуацию.

При IV варианте речевого развития при аутизме взаимодействие со взрослыми развивается легче и быстрее, но выраженная сензитивность детей этой группы требует большой осторожности в стимуляции речевой деятельности. В статусе этих детей на первом плане неврозоподобные расстройства: робость, пугливость особенно в общении, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию.

Особый характер речи (тихий голос, смазанность, нечёткость произношения) сочетается с низким мышечным и психическим тонусом. Успешное речевое развитие ребенка, как правило, способствует уменьшению его импульсивности, формированию целенаправленности. Если ребенок лишается возможности непосредственно действовать и ста-

вится перед необходимостью реагировать на происходящее только с помощью речи, он, как правило, начинает лучше понимать ситуацию в целом, ее социальный смысл.

Дети с аутистическими расстройствами (IV группы) проявляют пассивность, безынициативность, часто – невыраженность интересов, слабость реакции на окружающее, задержку в развитии моторной сферы. Речевые нарушения выражаются в сильно ограниченном словарном запасе, нарушении понимания грамматических категорий, изображений, сюжетов на картинках, в дефектах звукопроизношения и трудностях формирования связной речи.

Только дети четвертой группы, при всей зависимости от другого человека, пытаются вступить в диалог с обстоятельствами (действенный и речевой), хотя и имеют огромные трудности в его организации.

Психическое развитие таких детей идёт с отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой моторики, некоординированность движений, трудности усвоения навыков самообслуживания; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности, недостаточность и фрагментарность представлений об окружающем, ограниченность игры и фантазии. В отличие от детей третьей группы, достижения здесь больше проявляются в невербальной области, возможно в конструировании, рисовании, музыкальных занятиях.

В сравнении с «блестящими», явно вербально интеллектуально одарёнными детьми третьей группы, дети четвертой группы сначала производят неблагоприятное впечатление: кажутся рассеянными, растерянными, интеллектуально ограниченными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние пограничное между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Оценивая эти результаты, необходимо, однако, учитывать, что дети четвертой группы в меньшей степени используют готовые стереотипы – пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. Именно в этих прогрессивных для их развития попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость.

Дети быстро истощаются в произвольном взаимодействии, и в ситуации истощения и у них могут проявиться моторные стереотипии. Стремление отвечать правильно, мешает им учиться думать самостоятельно, проявлять инициативу. Эти дети также наивны, неловки, негибки в социальных навыках, фрагментарны в своей картине мира, затрудняются в понимании подтекста и контекста происходящего. Однако при адекватном коррекционном подходе именно они дают наибольшую динамику развития и имеют наилучший прогноз психического развития и социальной адаптации. У этих детей может быть парциальная одарённость, которая имеет перспективы плодотворной реализации.

В зависимости от уровня интеллектуального развития, обучающиеся этой группы, могут осваивать варианты 8.1 или 8.2 адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

Аутизм у детей четвертой группы выступает не как защитная установка, а как находящиеся на поверхности трудности общения.

По мнению, О.С. Никольской именно эти дети описываются в специальной литературе как *высокофункциональные дети с аутизмом*.

Таким образом, речевые расстройства, являющиеся одним из основных феноменов расстройства аутистического спектра, достаточно выражены и специфичны. Они возникают очень рано, практически с рождения и все психоречевое развитие ребенка становится особенным.

В.В. Лебединский обозначает такое развитие как искажённый тип психического дизонтогенеза.

Дизонтогенетический тип развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра представлен в следующем виде:

1. Первичный мутизм – с самого начала развития речь отсутствует.

2. Формально «правильное» развитие речи до 2–2,5 лет с последующим глубоким распадом (до мутизма).
3. Формально «правильное» развитие речи до 2–2,5 лет с последующим регрессом (в 2,5–6 лет) и регрессионно-искаженной динамикой после 5–7 лет.
4. Задержка (недоразвитие) речи в сочетании с искажением ее развития.
5. Искажённое развитие речи.

## **2.2. Специфические особенности речи детей с расстройствами аутистического спектра**

Анализируя речевые характеристики детей с аутизмом в целом, следует отметить, что, несмотря на большое разнообразие речевых нарушений, характерных для отдельных вариантов, имеются и общие, специфичные для аутизма особенности.

Овладение нормотипичным ребёнком речью – трудный и продолжительный процесс, который проходит основные стадии: крик, гуление, лепет, слоги, слова, фразы, активная речь. У детей с РАС, как правило, какая-либо из стадий, а то и несколько стадий отсутствуют. Типичными для детей с аутизмом являются сроки становления речи, реализации основных функций (общения, обобщения и др.).

В анамнезе у большинства детей отмечается слабая выраженность голосовых реакций на первом году жизни. Для раннего развития при аутизме характерны следующие особенности прелингвистического развития: недифференцированный, сложный для интерпретации плач, гуление ограничено или необычно (скорее напоминает визг или крик), отсутствует имитация звуков. Дети 18–36 месяцев значительно чаще используют нетипичные невербальные вокализации (визг), чем их нормативно развивающиеся сверстники.

В раннем возрасте гуление и лепет могут быть мало выражены, и часто отличаются по звучанию от обычных детских. Дети больше играют звуками и меньше, чем в норме, используют лепет и жест как средство коммуникации.

Отсутствует интонационная выразительность голосовых реакций, интонационно-мелодическая имитация простой фразы, не бывает попыток произнести вслед за взрослым звук или слог, к концу первого года жизни не появляются такие типичные для здорового ребенка слова, как «мама», «баба». У некоторых детей с аутизмом могут появиться необычные, сложные слова и фразы, которые, как правило, не используются ими для прямого обращения к близким.

Явным нарушениям речевого развития ребенка с аутизмом предшествуют трудности развития невербальной коммуникации. Дети мало пользуются жестами, мимикой для обращения к близким, не тянутся на руки, не вовлекают в игры, не привлекают внимания к интересующему их объекту. Дети с аутизмом обычно не подчиняются речевым инструкциям и не обращают внимания на лицо говорящего, что делает здоровый ребенок первого года жизни. Нарушения в общении у аутичного ребенка широко варьируют: в более лёгких случаях ребенок может быть избирательно контактен в привычной для него ситуации и крайне заторможен в новой обстановке, в присутствии посторонних лиц. Часто при необходимости установления контакта он испытывает большое беспокойство и напряжение, нередко проявляет негативизм. В наиболее тяжёлых случаях он полностью игнорирует окружающих, не замечает их.

Серьёзные опасения появляются после года, когда проблемы развития речевой коммуникации становятся очевидны. Ребенок не обращается сам и почти не отзывается на имя, не организуется речью, плохо выполняет самые простые инструкции, что рождает у взрослых сомнения в его способности слышать и воспринимать речь. Сомнения в сохранности слуха обычно не подтверждаются, поскольку дети явно реагируют на звуки вне коммуникации, могут любить музыку. Достаточно часто они проявляют в своём поведении и учёт вербальной информации, например, отставленно, но все же реагируют на



просьбу или же делают явно обратное ей. Характерна длительная задержка появления вопросов, особенно «когда» и «почему».

Приблизительно 25-30% детей с расстройствами аутистического спектра начинают говорить, однако затем теряют навыки речи. Часто это происходит между 15 и 24 месяцами, причём регресс может возникнуть внезапно или проявляться постепенно. Одновременно с регрессом речевых навыков может наблюдаться утрата возможности использовать жесты, утрата социальных навыков (глазной контакт, реакция на похвалу). Иногда регресс накладывается на уже существующие особенности ребенка, характерные для аутистических расстройств. Механизм, лежащий в основе аутистического регресса, неизвестен. Потенциальные факторы включают ускоренный рост головы, генетические нарушения, судороги или другие электрофизиологические нарушения, нарушения пищеварения, иммунный дефицит. Однако к настоящему времени ни для одного из этих факторов не доказана прямая связь с регрессом.

При всем разнообразии особенностей речи аутичных детей первых двух лет жизни можно выделить четыре основные особенности:

- некоммуникативность речи;
- искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим, и акселерация аффективной речи, направленной на ауто-стимуляцию;
- иногда – наличие своеобразной вербальной одарённости;
- мутизм или распад речи.

Речевые нарушения наиболее отчётливо проявляются после трёх лет.

У части детей с аутизмом, речь может практически не развиваться, они остаются мутичными. У некоторых слова вообще не появляются, другие начинают произносить слова вне коммуникации, но вскоре после года теряют их. **Мутизм** – это не обязательно полное отсутствие речи: ребенок может замолчать совсем, может вокализировать, щебетать, чмокать, скрипеть, но может и интонировать нечто схожее с речью, но «на своём языке» и тоже вне коммуникации. В этом бормотании временами могут проскальзывать смазанные слова, чаще всего какие-то цитаты, возможно из любимых мультфильмов.

В специфике нарушений речевого развития при аутизме на первый план обычно выступают **эхолалия**, т.е. повторение услышанного слова или даже фразы, причём иногда достаточно отчётливое воспроизведение сложных звукосочетаний. Эти повторения могут возникать сразу за услышанным (непосредственные эхолалии) или заметно позже (отсроченные эхолалии). Эхолалия, как тенденция детей в качестве ответа повторять обращённую к ним речь, сначала рассматривалась однозначно негативно как проблема речевого поведения. Само присутствие эхолалий у менее успешных детей свидетельствует о том, что и они выделяют звуки человеческой речи и могут их воспроизвести. Редко, но ребенок может откликнуться словом на задевшее его впечатление, а в витально значимой ситуации и произнести что-то спонтанно. Но произнесённые случайно слова не фиксируются и не воспроизводятся снова. Понимание речи других людей таким ребёнком могут оцениваться лишь по косвенным признакам, по учёту в его поведении вербальной информации. Наблюдения за речью детей показали, что и непосредственная и отставленная эхолалия могут иметь адаптивную функцию и использоваться ребёнком рационально как требование, подтверждение, поддержание взаимодействия или служить средством саморегуляции. У некоторых детей с аутизмом речь развивается, хотя у многих может надолго оставаться эхолаличной, свёрнутой (телеграфный стиль), с трудностями освоения первого лица. Некоторые авторы считают, что эхолалии, как повторения без смысла и видимой цели, являются показателем тяжести расстройства и затрудняют адаптацию. В соответствии с этой парадигмой разрабатываются пути коррекции эхолалий. В то же время другие исследователи считают эхолалии примитивными попытками сохранить социальный контакт в

ситуации, когда ребенок сталкивается с недоступными для него речевыми стимулами, и считают это хорошим прогностическим признаком.

В соответствии с этой парадигмой эхолалии могут быть разделены на коммуникативные и некоммуникативные. В то время как некоммуникативные эхолалии не целенаправлены и в большей степени служат ребёнку для регуляции своего состояния, получения удовольствия или просто «проверки» слов, коммуникативные эхолалии могут использоваться для сообщения информации, просьбы о помощи, протеста или указания. При этом дети с расстройствами аутистического спектра используют больше коммуникативных эхолалий, чем некоммуникативных.

Общая стереотипность, свойственная детям с РАС, представлена в речи не только в виде эхолалий, но и в форме более сложных вербальных ритуалов. **Вербальные ритуалы** – это фиксированные последовательности высказываний, которые ребенок строит так, будто чувствует принуждение завершить их в определённом порядке. При этом ребенок может не только сам совершать вербальные ритуалы, но и принуждать к этому других.

**Неологизмы** – это слова, которых нет в языках, известных ребёнку, их ребенок конструирует сам. Различают пассивные неологизмы (бессмысленные звукосочетания) и активные (имеющие определённый смысл). Типичное речевое развитие также включает неологизмы (их называют физиологическими), которые могут возникать у детей до пяти лет. Идиосинкразическая речь включает настоящие слова и фразы, используемые или скомбинированные человеком, таким образом, который он не мог позаимствовать от других. При этом образованные словосочетания служат для передачи специфического смысла. Дети с аутизмом используют больше неологизмов и идиосинкразической речи, чем их нормативные сверстники или умственно отсталые дети с тем же уровнем развития речи. При этом частота использования идиосинкразической речи у аутичных детей возрастает с усложнением речи, в то время как у детей с умственной отсталостью частота подобных феноменов уменьшается по мере развития речевых навыков.

Замену **личных местоимений** у детей с аутизмом отметил ещё Лео Каннер. Личные местоимения – сложные абстрактные конструкции, которым нельзя научиться через прямую имитацию. Чтобы правильно употреблять личные местоимения, ребенок должен понимать, что в разговоре есть различные роли (говорящий; тот, кому говорят; просто слушатель, третьи лица, о которых говорят), и использование местоимений зависит от роли человека в диалоге. По-видимому, ошибки в использовании местоимений связаны с задержкой формирования сознания «Я». Чувство себя и другого, преодоление детского эгоцентризма, способность к совместному вниманию также являются важными факторами в понимании использования личных местоимений, которые могут быть нарушены у детей с аутистическими расстройствами.

Ребенок с аутизмом избегает общения, ухудшая возможности своего речевого развития. Его речь автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с ситуацией и окружением. Оторванность такого ребенка от мира, неспособность осознать себя в нем, очевидно, сказываются на становлении его самосознания. Следствием этого является позднее появление в речи местоимения «Я» и других личных местоимений в первом лице.

Л. Каннер связывал проблемы аутичных детей с использованием (перестановкой) местоимений с эхолалией. Исследования учёных показали, что аутичный ребенок успешно дифференцирует себя и близких, называя их по именам (R. Jordan, 1990); ребенок использует имена чаще, чем местоимения (в норме отмечается обратная тенденция). Как полагает W. Фау аутичный ребенок терпит неудачу в перестановке местоимений по другой причине: их правильное использование требует гибкого учёта постоянного сдвига в отношениях. Мама – это всегда Мама, но Я – это не один и тот же человек, а только тот, кто говорит в это время. Предполагается, что именно этот гибкий сдвиг отношений и может быть специфически труден аутичным детям. Это подтверждают данные о том, что этим детям трудно освоить и изменение временной формы глагола в зависимости от того когда

они говорят – до, после или во время события; и не всегда легко пользоваться дихотомиями «здесь и там», «этот и тот», «прийти и уйти». Ребенок не обращается прямо, но может выразить своё желание или отказ во втором, в третьем лице («хочешь», «хочет»; «не хочешь», «не можешь») в инфинитиве («накрыть»), называя себя по имени («Коленька устал»).

У некоторых детей наблюдается использование к месту цитат из речи родителей, сказок, песен, мультфильмов. Так, проголодавшийся ребенок говорит маме: «хочешь сырничек», а если она сердится: «смилуйся государыня рыбка». Смысл цитат и штампов может быть понятен только близким ребенка, в контексте его домашней жизни (метафорические, идиосинкразические высказывания).

Характерна стереотипность в использовании освоенных речевых навыков: их воспроизведение в одной и той же форме, жёсткая привязанность к привычной обстановке, к взаимодействию с одними и теми же людьми. При общем нарушении развития целенаправленной коммуникативной речи, пользуясь для коммуникации ограниченным набором цитат и штампов, в русле стереотипных увлечений, дети могут быть чутки к фонематической и ритмической структуре слова, играть со звуками, слогами и словами, коверкать слова, петь, рифмовать, декламировать стих «читать стихи километрами», повторять сложно звучащие слова, проявлять интерес к их написанию (позже они могут удивлять своей абсолютной грамотностью).

Характерна *особая просодика* детей с аутизмом: вокализации мутичных детей крайне необычны, у говорящих детей тоже странные интонации, и ударения. Известно, что интонационный компонент не только отражает наше эмоциональное состояние, но и несёт много реальных коммуникационных функций: помогает подчеркнуть значение внутри фразы, обозначить тему, отношение, утверждение, вопрос, помочь слушателю удержать нить беседы, объединить высказывания в единое целое. Для детей с аутизмом характерны необычное звучание и изменение темпа, ритма, высоты и силы голоса, бессвязность речи, монотонные, скандированные или специфически певучие интонации, шёпот при начале эхололичной речи. В значительной степени это обусловлено несовершенством речевой практики данной категории детей, недостатком языковых средств общения, ограниченным словарным запасом и свидетельствует о недоразвитии всех компонентов речи. Речь людей с аутизмом часто характеризуют как эмоционально бедную, монотонную, «механическую», маловариативную по темпу и громкости. Если интонационная окраска речи присутствует, то она может быть странной, вычурной или преувеличенной. Наибольшие трудности выявляются у людей с расстройствами аутистического спектра в понимании и использовании интонационных ударений, то есть выделения определенных слов или словосочетаний в предложении. Причём эти трудности выявляются не только у детей, но и у подростков и даже взрослых людей с аутистическими нарушениями. Модификации и применение языка в зависимости от социального контекста называют прагматическими аспектами речи. Использование интонационных ударений во многом связано с социальным использованием речи. Для того чтобы выделить интонационно какую-либо часть фразы, необходимо понимать, что она нуждается в выделении, потому что слушатели могут интерпретировать фразу по-разному. Дети с аутизмом могут иметь трудности с таким пониманием, из-за чего во время разговора не уделяют внимания интонации. Обратный эффект непонимания того, какую именно часть фразы стоит выделить, заключается в выделении детьми с аутизмом нескольких частей фразы, из-за чего речь может носить скандированный характер. Интонационные акценты также могут расставляться непроизвольно из-за других нарушений экспрессивной речи.

Почти у всех детей частыми являются разнообразные нарушения *звукопроизношения*. Произношение звуков может быть разным – от правильного до неправильного. Речь может оставаться лепетной. Нарушения звукопроизношения у детей с расстройствами аутистического спектра связаны с малой речевой практикой и недостаточной психической

активностью, с недоразвитием фонематического слуха. Однако торопиться с исправлением дефектов звукопроизношения не следует, так как сосредоточение коррекционно-педагогической работы не на смысловой, а на технической стороне речи может затормозить развитие коммуникативной функции.

Также все дети с расстройствами аутистического спектра имеют проблемы в сферах фонетического, грамматического оформления речи.

### ***Особенности понимания речи детьми с расстройствами аутистического спектра***

При всей разнице проявления речевых нарушений у детей с разными вариантами расстройств аутистического спектра отмечается недостаточность понимания, осмысления речи. В возрасте около года, когда нормативно развивающиеся дети любят слушать, как с ними разговаривают, дети с аутистическими расстройствами обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы.

На развитие вербальной и невербальной коммуникации у детей с аутизмом влияют особенности восприятия. При сохранности соответствующих анализаторов до 90% людей с расстройствами аутистического спектра имеют те или иные особенности восприятия, прежде всего, слухового, зрительного и тактильного, а также гипочувствительность (сниженную чувствительность) к боли. При этом одновременно может присутствовать как гипо-, так и гиперчувствительность к стимулам. Очень часто наблюдается отсутствие избирательного внимания к звукам речи.

Существуют данные о связи гипореакции на социальные и несоциальные стимулы с умственным возрастом ребенка с аутизмом. Дети, имеющие низкий умственный возраст, в большей степени демонстрировали отсутствие реакции на стимулы (причём, чаще на социальные) по сравнению с детьми с задержкой развития и типично развивающимися детьми. Гипореакция на стимулы уменьшалась с возрастанием умственного возраста. Гипореакция на социальные и несоциальные стимулы может предопределять более низкое развитие речи и разделённого внимания у детей с аутизмом.

Возможности понимания речи у детей с аутизмом во многом связаны с особенностями сенсорного восприятия. Трудности фильтрации речевых стимулов, гипо- и гиперчувствительность к сенсорным воздействиям у детей с расстройствами аутистического спектра затрудняют развитие импрессивной речи.

Дети с аутизмом воспринимают высказывания менее полно, чем норма со сходным уровнем невербального интеллекта, но слабость их связана не с трудностями понимания стратегии порядка слов в предложении, а в меньшей ориентации на реальное знание о происходящих событиях.

У всех детей с разными вариантами проявления речевых нарушений отмечаются сложности при выполнении речевых инструкций, хотя косвенными методами можно определить, что ребенок понимает обращённую речь. Дети с расстройствами аутистического спектра, в большинстве случаев, не реагируют на своё имя.

Характерной для всех вариантов речевого развития при аутизме является в той или иной форме выраженная склонность к словотворчеству, буквальному пониманию употребления языковых фраз, метафор.

Нарушения активного использования речи детьми с расстройствами аутистического спектра проявляются в проблемах использования речи в целенаправленном рассуждении, в осуществлении функции планирования и контроля, в применении речи для решения жизненных задач.

Поэтому необходимой, общей для всех групп детей с расстройствами аутистического спектра, частью работы по развитию речи является формирование ее понимания.

## *Особенности социального использования речи и коммуникативного взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра*

Независимо от уровня развития речи, при аутизме в первую очередь страдает возможность использования ее с целью общения. Коммуникативное использование речи предполагает ее направленность на другого человека с целью сообщить ему или получить какую-либо информацию, помощь, внимание, поддержания личного общения.

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерно нарушение социальной и эмоциональной взаимности. Одной из особенностей взаимодействия аутичного ребёнка с людьми является непонимание им чувств, испытываемых партнёром при взаимодействии, так как люди нередко воспринимаются им не как живые и чувствующие субъекты, а скорее как движущиеся объекты, не имеющие своих чувств, желаний и потребностей.

Дети с аутизмом с трудом распознают эмоциональную составляющую речи, передаваемую с помощью просодических компонентов, и в меньшей степени сами способны передать в речи эмоцию. По-видимому, эти явления взаимосвязаны, и нарушения эмоциональной просодики речи являются проявлением социальных трудностей.

Дети с расстройствами аутистического спектра часто проявляют непонимание социальных правил и социальных последствий своих действий, в том числе и в речи. Дети могут задавать неуместные или неадекватные ситуации вопросы, не соотносить свои высказывания с социальными нормами. Они могут избегать социальных контактов без конкретной цели, что существенно сужает их круг общения. Эти проблемы входят в сферу качественных нарушений социализации, являющихся диагностическим критерием для аутистических расстройств.

Показано, что основным паттерном взаимодействия с другими людьми у детей с аутизмом является «манипуляция», когда обращения детей к другому мотивируются исключительно потребностью удовлетворения собственных нужд при полном игнорировании желаний партнёра.

При расстройствах аутистического спектра в той или иной степени нарушены все механизмы и составляющие коммуникации.

Л. Винг [Wing, 1992] приводит следующие примеры нарушений социальной коммуникации (*примеры расположены от более тяжёлых форм проявления аутизма к более лёгким*):

- Непонимание того, что язык используется как средство общения, и отсутствие удовольствия от использования языка при общении. Это относится даже к тем, кто обладает речью: они говорят "на" людей, а не с ними.
- Непонимание того, что язык – это средство передачи информации другим людям. Они в состоянии попросить о чем-либо для удовлетворения своих нужд, но испытывают большие трудности в передаче своих чувств, мыслей и в понимании эмоций, чувств, убеждений других людей.
- Слабое понимание информации, содержащейся в жестах, мимике, выражении лица, интонации голоса и т.д.
- Неспособность использовать жесты, мимику, выражение лица, интонацию голоса, позу тела для передачи информации. Некоторые могут использовать жесты, но они оказываются странными и неподходящими к ситуации.
- Те, у кого хороший словарный запас, понимают и используют слова педантично, конкретно, проявляют помпезность в выборе слов и фраз и ограниченное содержание речи. Некоторые вербальные аутисты зачарованы словами, но не используют их для социального взаимодействия и коммуникации. Коммуникацию необходимо связывать с визуальной поддержкой для детей, с поведением аутистического спектра, владеющих речью.

Сложности развития развёрнутых гибких форм речевого взаимодействия просле-

живаются с дошкольного до взрослого возраста. В школе многие дети имеют проблемы с развёрнутыми ответами и стараются отвечать односложно. Дети, владеющие развернутой сложной речью, могут цитировать учебник страницами и, однако, имеют проблемы со свободным изложением изучаемого материала. Такие дети удивляют абсолютной грамотностью и могут успешно и с удовольствием изучать иностранные языки, при этом учителя отмечают, что и свой собственный язык они осваивают как иностранный.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, **главным симптомом** расстройств аутистического спектра является нарушение социального взаимодействия, проявлениями которого являются: ограниченность невербального поведения, неспособность организовать и поддерживать взаимодействие со сверстниками, отсутствие спонтанного желания делиться радостью, успехами, дети не понимают эмоций других людей, не проявляют эмпатии, не улыбаются в ответ.

**Вторым основным симптомом** расстройств аутистического спектра является нарушение в развитии невербальной и вербальной коммуникации проявлениями чего являются: при отсутствии речи дети не пытаются компенсаторно использовать для общения жесты и мимику, неспособность инициировать и поддерживать разговор, повторение стереотипных речевых штампов, отсутствие спонтанной имитационной и мнимой игры, наблюдаются нарушения просодической стороны речи (патологические изменения темпа, ритма, высоты голоса).

**Третьим симптомом** расстройств аутистического спектра являются ограниченные, стереотипные формы поведения, интересов, движений, которые не несут функционального значения, потому что является источником удовлетворения сенсорных предпочтений, а также не гибкое, шаблонное поведение в ежедневных ситуациях, устойчивые предпочтения определённым предметам или их частям, жёсткое соблюдение ритуалов.

Никольская О.С. отмечает, что «детский аутизм при общем типе нарушения развития внешне принимает очень разные формы. Он включает и глубоко дезадаптированного безречевого ребенка с низким уровнем умственного развития и детей с блестящей «взрослой» речью и ранним к отвлечённым областям знания, избирательной одарённостью. И те и другие нуждаются в специальной, педагогической и психологической помощи».

Таким образом, организация коррекционно-развивающей работы должна быть направлена на преодоление всех проявлений аутистических расстройств, осуществляться комплексно специалистами системы здравоохранения, образования и социальной защиты населения и родителями, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра.

Понимание особенностей психофизического и речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра и специфики нарушений развития, не только улучшает возможности диагностики этих расстройств, но и помогает в разработке и реализации комплексной психолого-педагогической помощи детям и их родителям (законным представителям).

Важное место в системе коррекционно-развивающей деятельности отводится организации логопедической работы по преодолению недоразвития речи у обучающихся с расстройствами аутистического спектра, так как формирование социальных и коммуникативных навыков, полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно хорошем уровне развития речи, который предполагает определённую степень сформированности средств языка (произношение, грамматический строй, словарный запас), а также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения.

### **III. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

#### **3.1. Цель, задачи, принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройствами аутистического спектра**

Логопедическая работа по развитию речи детей с расстройствами аутистического спектра очень сложна, трудоёмка и длительна. Она включает знание особенностей психофизического развития детей с аутизмом, специфику формирования речи у детей, имеющих аутистические нарушения методику работы с детьми с расстройствами аутистического спектра при разных уровнях интеллектуального развития. Учитель-логопед должен владеть не только традиционными логопедическими технологиями коррекции речевого развития детей, но и уметь использовать специфические методики коррекционной работы, в том числе – методы альтернативной коммуникации.

Коррекция речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра осуществляется учителем-логопедом по общепринятым направлениям:

**Цель логопедической работы** – формирование и развитие речи детей с расстройствами аутистического спектра на основе знаний особенностей психоречевого развития детей с использованием традиционных и специальных методов обучения.

**Основные задачи:**

- развивать понимание речи;
- уточнять и обогащать пассивный и активный словарь;
- развивать грамматический строй речи;
- развивать слуховое внимание, фонематическое восприятие;
- развивать артикуляционную моторику;
- корректировать нарушения звукопроизношения;
- работать над развитием просодических компонентов речи;
- развивать связную речь;
- обучать детей грамоте;
- развивать общую и мелкую моторику;
- развивать высшие психические функции;
- формировать коммуникативные навыки.

Коррекция речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра осуществляется учителем-логопедом по общепринятым и специфическим направлениям.

**Специфические направления при работе с детьми с аутизмом:**

- сосредоточение внимание ребенка с расстройствами аутистического спектра на речи педагога (взрослого);
- развитие у ребенка навыков подражания речи, жестам, действиям, мимике педагога;
- активизация речевых проявлений;
- подбор лексического материала, изучаемых тем, с учётом особенностей и возможностей ребенка с расстройствами аутистического спектра;
- максимальное соотнесение слов с наглядностью, практическими действиями;
- обучение рассказыванию, пересказу, последовательному изложению событий;
- расширение и использование стереотипных фраз ребенка (в том числе эхолалических);
- оречевление, комментирование происходящего, проговаривание планируемой и выполненной деятельности;

- работа над просодической стороной речи, ее мелодическими и ритмическими компонентами;
- обучение альтернативным способам коммуникации при отсутствии вербальной речи (мутизме). Этот один из наиболее сложных вариантов речевого недоразвития обуславливает проведение специальной коррекционной работы и требует от учителя-логопеда, учителя начальных классов и других специалистов, работающих с ребёнком с расстройством аутистического спектра, значительной адаптации всего дидактического материала;
- обучение составлению предложений по картинкам, сериям картин, работа над связным текстом (беседы, пересказ, «проигрывание», драматизации разных тем, воспроизведение стихотворной речи);
- работа над пониманием сложноорганизованной устной речи и над пониманием прочитанного материала;
- формирование коммуникативной функции речи: развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы, умению поддерживать и инициировать диалог. Над реализацией данной задачи работают все специалисты системы психолого-педагогического сопровождения, но именно учитель-логопед в первую очередь на своих занятиях проводит работу по формированию определённых коммуникативных стереотипов, которые в последующем ребёнок с помощью педагога-психолога и учителя сможет переносить в более широкие коммуникативные ситуации.

***Реализация коррекционно-развивающей работы осуществляется с учётом следующих принципов.***

- Принцип *единства диагностики и коррекции* – отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности педагогов. Этот принцип является основополагающим для всей коррекционной работы, так как ее эффективность на 90 % зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы.
- *Деятельностный принцип* основывается на теоретических положениях отечественной психологической науки, раскрывающих основные закономерности и структуру образования с учётом специфики развития личности обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Основным средством реализации деятельностного подхода в образовании является обучение в игре как процесс организации познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающий овладение ими содержанием образования.
- Принцип *целесообразности* – подбор адекватных по качеству и сложности заданий в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка, выстраивание заданий в чёткой последовательности, предоставление оптимальной помощи с постоянным ее сокращением в зависимости от успехов ребенка.
- Принцип *учёта типологических и индивидуальных образовательных потребностей* обучающихся с аутизмом. Развивающая образовательная деятельность педагогов строится на индивидуальных предпочтениях конкретного ребенка. Игры и задания подбираются с учётом интересов ребенка и необходимости создания ситуации успеха.
- Принцип *коррекционной направленности образовательного процесса*. Заключается в том, что процесс социализации ребенка строится в соответствии с АООП ДО и АООП НОО для обучающихся с РАС и с учётом индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка.
- Принцип *развивающей направленности образовательного процесса*, ориентирующий его на развитие личности обучающегося и расширение его зоны ближайшего развития с учётом особых образовательных потребностей.
- Принцип *преемственности*, предполагающий взаимосвязь и непрерывность об-



разования обучающихся с расстройствами аутистического спектра на всех уровнях образования.

- Принцип *системности* обеспечивает единство всех элементов коррекционно-воспитательной работы: целей и задач, направлений и содержания, форм, методов и приёмов организации, взаимодействия участников.

- Принцип *непрерывности* обеспечивает проведение коррекционной работы на всем протяжении всего процесса с учётом изменений в личностном развитии ребенка с расстройством аутистического спектра.

- Принцип *приоритетности интересов* обучающегося определяет отношение к ребёнку с аутизмом работников организации, призванных оказывать каждому обучающемуся помощь в развитии с учётом его индивидуальных образовательных потребностей на основе эмоционального контакта, практического взаимодействия и совместного осмысления происходящих событий.

- Принцип *переноса усвоенных знаний, умений, навыков* и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в различные жизненные ситуации, что обеспечит готовность обучающегося к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире.

- Принцип *единства психолого-педагогических и медицинских средств* обеспечивает взаимодействие специалистов психолого-педагогического и медицинского блоков в деятельности по комплексному решению задач коррекционно-воспитательной работы.

- Принцип *сотрудничества с семьей* основанный на признании семьи как важного участника коррекционно-развивающей работы, оказывающего существенное влияние на процесс развития ребенка и успешность его интеграции в общество. Родители, являясь полноправными участниками образовательного процесса, нуждаются в постоянной помощи и поддержке. Специалисты образовательных организаций используют разные формы взаимодействия с семьями, воспитывающими детей с аутизмом. Они организуют консультативно-просветительскую деятельность, проводят обучающие семинары и тренинги, помогают родителям осознать истинные причины развития и поведения ребенка, осуществляют постоянное психолого-педагогическое сопровождение семьи.

### **3.2. Диагностика речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра**

Содержание коррекционно-развивающей работы определяется своевременной и качественно диагностикой отклонений в развитии.

Поэтому следует выполнять определённые требования к организации диагностического процесса.

Морозов С.С. рекомендует соблюдать следующие требования к проведению диагностики:

- диагностика должна быть ранней (начинающейся с первого дня пребывания ребенка в учреждении),

- комплексной (включающей в себя участие специалистов разного профиля и родителей, использование разных методов),

- динамической (направленной не на скорейшее установление окончательного диагноза, а на его планомерное уточнение с учётом особенностей онтогенетического развития ребенка, степени адаптации и коррекционной работы).

При этом возможно выделение ряда этапов в логике диагностического исследования, организация которого зависит от профиля, целей, задач и особенностей конкретной образовательной организации.

## 1 этап - ориентировочный

### *Основные задачи* этапа:

- ориентирование в актуальных проблемах ребенка;
- выработка гипотезы о причинах их возникновения;
- определение средств дальнейшей диагностики;
- определение подходов к обеспечению адаптации и первичной коррекции.

### *Основные методы:*

- биографический – реализуется в ходе изучения документации (психолого-педагогической – если ребенок ранее посещал какие-либо образовательные организации или психолого-педагогические консультативные центры; медицинской – представленной родителями или полученной по запросу из учреждений системы здравоохранения) и в ходе бесед с родителями (законными представителями) и близкими родственниками ребенка;

- наблюдение (в разных ситуациях деятельности ребенка – в период непосредственного обследования тем или иным специалистом, на занятиях, в игре, на прогулке и т. д.);

- беседа с ребёнком и с его родителями.

*Результатом* первого этапа является: систематизация первичных сведений о соматическом, нервно-психическом и психологическом статусе ребенка, условиях семейного воспитания, степени (и потенциальных возможностях) адаптации в детском коллективе, особенностях эмоционально-волевых проявлений, уровне работоспособности, утомляемости, специфике взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

## 2 этап

### *Углублённая диагностика и определения зоны ближайшего развития ребенка*

### *Основные задачи* этапа:

- изучение уровня развития психических функций (внимания, восприятия, памяти, мышления, речи);
- изучение особенностей эмоционально-волевой сферы и мотивационной готовности;
- изучение особенностей личностного развития,
- изучение объёма и характера знаний, умений и навыков соотносительно с возрастом и особенностями ребенка,
- изучение характера жилищно-бытовых условий, семейных взаимоотношений и стиля семейного воспитания.

### *Основные методы:*

- констатирующий педагогический эксперимент,
- экспериментально-психологический метод, реализуемый посредством использования стандартизированных психологических методик, опросников и анкет для родителей и т.п.

Параллельно с исследованием психических функций отмечаются такие особенности как понимание инструкции, удержание инструкции, умение доводить задание до конца, а также характер деятельности ребенка: стойкость интереса, целенаправленность деятельности, сосредоточенность, истощаемость, работоспособность, умение пользоваться помощью, реакция на результат.

Высокоинформативными являются методы нейропсихологического обследования ребенка (с особым вниманием на проявления особенностей функциональной асимметрии головного мозга или признаки недостаточности латерализации полушарий) и методы медицинской диагностики (электроэнцефалография, ультразвуковое исследование головного

мозга, доплерография, компьютерная томография и др.).

**Результатом** второго этапа является:

- анализ и обобщение полученных результатов позволяет оформить психологическое, педагогическое, логопедическое и медицинское заключения, представляемые на психолого-медико-педагогический консилиум с целью всестороннего анализа, выработки единой стратегии работы с ребёнком и ее согласования с родителями.
- разработка адаптированных образовательных программ, программ сопровождения, индивидуальных образовательных маршрутов.
- 

### **3 этап. Динамическая диагностика**

**Основные задачи** этапа:

- уточнение диагноза;
- уточнение индивидуального образовательного маршрута;
- уточнение коррекционно-развивающей программы.

**Методы:**

- 1) формирующий педагогический эксперимент,
- 2) указанные выше с учётом необходимости.

**Результатом** третьего этапа является: реализация оптимизированного индивидуально-ориентированного подхода к обучению, воспитанию и коррекции ребенка с аутистическим расстройством.

### **4 этап. Катамнестические исследования**

**Основная задача:**

- оценка степени адаптированности ребенка в условиях экстернальной интеграции или инклюзии.

**Метод:**

- катамнез.

**Результатом** четвёртого этапа является получение информации о дальнейшем индивидуальном маршруте ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Содержание, форма и сроки катамнестического исследования могут варьироваться в каждом конкретном случае. Варианты: для ребенка, поступившего в первый класс; для обучающегося, перешедшего в основную школу и пр.

## **Проведение диагностического обследования ребенка с расстройством аутистического спектра**

### **Первичное обследование речи**

Диагностическая работа начинается с оценки уровня актуального развития речи данного ребенка. Для обследования речевого развития ребенка с расстройством аутистического спектра возможно использование «Речевых карт» (логопедического обследования). Учитывая, что большинство логопедических методик не приспособлено для диагностики уровня речевого развития детей с аутизмом, целесообразно использовать карту диагностического обследования ребенка, разработанную К. С. Лебединской и О. С. Никольской.

При диагностике речевого развития обследовании следует уделить внимание обследованию понимания речи, а также возможности коммуникативного использования речи.

## Обследование понимания речи (импрессивная речь)

Понимание ребёнком речи обследуется в спонтанной ситуации. Изучают, *понимает ли ребенок высказывания, которые содержат аффективно значимые для него слова*. Для этого при наблюдении за ребёнком или в беседе с родителями выясняют, что ребенок любит, что является для него особенно значимым (многие дети любят слушать музыку, качаться на качелях, смотреть телевизор, имеют пристрастие к определённому лакомству и т.д.). Затем при отсутствии значимого объекта или действия в поле зрения ребенка произносят высказывание, содержащее значимое слово (например: «Пойдём на качели», «Включим кассету» или «Хочешь «Чупа-чупс»?») и т.п.). Если поведение ребенка изменится видимым образом – например, он повернёт голову в сторону говорящего, подойдёт к нему и т.п. – можно предположить, что он понял высказывание или его часть. Важные моменты:

- 1) предлагаемые объекты (виды деятельности) должны иметься в наличии;
- 2) пробы на понимание таких слов должны производиться несколько раз в течение обследования – не менее 3-5 (не подряд) – для получения достоверного результата.

Затем проверяют, *выполняет ли ребенок словесные инструкции*:

- а) *в контексте происходящего*;
- б) *вне контекста происходящего*.

В первом случае (а) ребенка просят сделать что-либо в русле того, чем он занят. Например, если он играет с железной дорогой, можно сказать: «Поставь вагон на рельсы», «Возьми паровоз» и т.п. Если ребенок уронил что-либо, можно сказать ему: «Подними». Во втором случае (б) ребёнку дают инструкции, не связанные с тем, чем он занят, например: «Подойди сюда», «Дай кубик» и т.п.

При обследовании понимания инструкций следует избегать помощи мер, жестов) для получения более точной информации. Инструкции должны предъявляться в разных контекстах и ситуациях.

Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на:

- понимание названий предметов;
- понимание названий действий;
- понимание названий качеств предметов, понятий, выражающих пространственные отношения и т.п.).

Если у ребенка есть собственная речь, то она обследуется одновременно с пониманием.

## Обследование собственной речи ребенка (экспрессивная речь)

Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются *различные вокализации и внегортанные звукообразования (которые производятся без участия голосовых связок) ребенка*. Полученная информация будет использована на первых этапах работы по развитию речи.

Важно обратить внимание на наличие *спонтанного подражания* различным звукам, словам и высказываниям, также фиксируются *эхолалии (непосредственные и отставленные)*.

При наблюдении отмечают, как *ребенок выражает свои требования или отказ от чего-либо*. Даже если ребенок не использует речь (вокализации, слова и т.п.) для выражения желания или протеста, уже имеющиеся формы коммуникации могут стать фундаментом для формирования простейших речевых навыков или их предпосылок.

Кроме этого отмечается, каковы *собственные спонтанные высказывания* ребенка. В некоторых случаях такие высказывания могут не иметь коммуникативной направленности. Тем не менее, фиксируя их, можно получить косвенное представление о произносительной стороне речи, о связи высказываний ребенка с его действиями и т.д.

По возможности, проводится направленное обследование экспрессивной речи: изучают способность к вербальному подражанию, сформированность таких навыков как называние предметов, действий и т.д.

Дальнейшее обследование проходит по стандартной схеме логопедического обследования: подробно исследуются произносительная сторона речи (интонации, громкость, качество произнесения звуков и т.п.), грамматическая структура речи, лексический состав, навыки диалога.

Все эти навыки обследуются одновременно с диагностикой понимания речи.

Для того чтобы обследование было полезным при планировании и реализации программ по развитию речи, оно должно быть максимально точным и объективным.

Поэтому целесообразно соблюдать следующие организационные условия:

- наличие нескольких квалифицированных наблюдателей;
- фиксация наблюдаемого (письменно или на видеокамеру);
- структурирование полученной информации.

Для диагностики речевого развития ребенка целесообразно использовать диагностическую карту обследования ребенка с аутизмом, составленную на основе карты **Диагностика аутичного ребенка** К. С. Лебединской, О. С. Никольской.

### 3.3. ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАРТА ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕБЕНКА С АУТИЗМОМ

#### ФОРМАЛЬНЫЕ СВЕДЕНИЯ

1. Фамилия, Имя, Отчество ребенка \_\_\_\_\_
2. Возраст (число, месяцы, год рождения) \_\_\_\_\_
3. Класс (если учится) \_\_\_\_\_
4. Домашний адрес, номер телефона \_\_\_\_\_

#### СВЕДЕНИЯ О СЕМЬЕ

МАТЬ: ФИО, возраст \_\_\_\_\_

профессия, образование \_\_\_\_\_

Имеются ли профессиональные вредности? Какие? \_\_\_\_\_

ОТЕЦ: ФИО, Возраст \_\_\_\_\_

профессия, образование \_\_\_\_\_

Имеются ли профессиональные вредности? Какие? \_\_\_\_\_

ЕСТЬ ЛИ ЕЩЕ ДЕТИ В СЕМЬЕ? (пол, возраст, род занятий) \_\_\_\_\_

С КЕМ ПРОЖИВАЕТ РЕБЕНОК? с обоими родителями; родители разведены - указать, сколько лет было ребёнку; живёт только с матерью или отцом (подчеркнуть) \_\_\_\_\_

ДОМАШНИЕ УСЛОВИЯ (социально-культурная среда)

Число членов семьи \_\_\_\_\_

Характер взаимоотношений в семье \_\_\_\_\_

Отношение членов семьи к данному ребёнку \_\_\_\_\_

Жилищные условия (количество комнат, имеет ли ребенок отдельную комнату): \_\_\_\_\_

КОГДА ВПЕРВЫЕ ОБРАТИЛИСЬ К ВРАЧУ И ПО КАКОМУ ПОВОДУ? \_\_\_\_\_

#### ВОЗМОЖНОСТЬ НАСЛЕДСТВЕННОСТИ

Сведения о тяжёлых болезнях ближайших родственников, о последствиях этих болезней, о наличии каких-либо врождённых или ранее приобретённых отклонений в психофизическом развитии у членов семьи (у кого? с какого возраста?) \_\_\_\_\_

(аллергия, эпилепсия, алкоголизм, краснуха, вен, заболевания, умственная отсталость, пороки развития, нарушения речи (какие?), эндокринные нарушения, наблюдается у психоневролога или психиатра (кто именно?) (нужное подчеркнуть) \_\_\_\_\_

Имеется ли у кого-нибудь левшество? \_\_\_\_\_  
Кто в семье имеет ярко выраженные способности? \_\_\_\_\_

**ЗАБОЛЕВАНИЯ РЕБЕНКА, ПЕРЕНЕСЁННЫЕ ДО МОМЕНТА ОБСЛЕДОВАНИЯ**  
ПРОСТУДНЫЕ-частота заболеваний в возрасте: до 1-го года - \_\_\_\_\_; с 1-го года

до 3-х лет- \_\_\_\_\_; с 3-х лет до 7-ми лет - \_\_\_\_\_; после 7-ми лет - \_\_\_\_\_

ДЕТСКИЕ ИНФЕКЦИИ (указать, в каком возрасте): ветряная оспа - \_\_\_\_\_; корь - \_\_\_\_\_;  
скарлатина - \_\_\_\_\_; коревая краснуха - \_\_\_\_\_; эпидемический паротит - \_\_\_\_\_;

менингоэнцефалит - \_\_\_\_\_; другие заболевания (указать) \_\_\_\_\_

Состояние зрения \_\_\_\_\_

Состояние слуха \_\_\_\_\_

Заболевания ЛОР-органов (гланды, аденоиды, тонзилиты) \_\_\_\_\_

Травмы головы (с указанием возраста) \_\_\_\_\_

Находился ли в стационаре? (в каком возрасте) \_\_\_\_\_

С каким диагнозом? \_\_\_\_\_

Другие заболевания \_\_\_\_\_

Бывают ли подъёмы температуры без видимых причин? \_\_\_\_\_

Изменяется ли у ребенка А/Д? \_\_\_\_\_

Отмечались ли у ребенка судороги? (указать возраст, частоту, при каких обстоятельствах) \_\_\_\_\_

Состоит ли на диспансерном учёте? (с какого возраста, у какого специалиста, с каким диагнозом) \_\_\_\_\_

Сон ребенка, нарушения сна \_\_\_\_\_

Энурез \_\_\_\_\_

Склонность к запорам \_\_\_\_\_

Рвоты, срыгивания без выявленных физических причин \_\_\_\_\_

### **СВЕДЕНИЯ О ПРЕНАТАЛЬНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА**

Ребенок желанный, нежеланный (указать) \_\_\_\_\_

Возраст матери во время беременности \_\_\_\_\_

Какая по счету беременность \_\_\_\_\_

Какие по счету роды \_\_\_\_\_

Как протекали предыдущие беременности \_\_\_\_\_

Чем завершались? \_\_\_\_\_

Как протекала настоящая беременность? \_\_\_\_\_

(норма, тошнота, рвота, повышение А/Д, ОРЗ, краснуха, грипп, приём лекарств, психические травмы, профессиональные вредности, ушибы плода, курение, приём алкоголя, токсикомания, возможности зачатия в состоянии алкогольного опьянения) (нужное подчеркнуть).

Какие были роды (в срок, преждевременные, стремительные, затяжные, перенесенные)? (подчеркнуть).

Были применены: стимуляция, выдавливание, вакуум-экстракция, наложение щипцов, кесарево сечение, поворот плода (подчеркнуть). Ребенок родился: доношенный, недоношенный, перенесенный (подчеркнуть) \_\_\_\_\_

Особенности при рождении: асфиксия, родовая травма, гематома головы, обвитие пуповины вокруг шеи, предлежание плода – ягодичное, головное неправильное (подчеркнуть) \_\_\_\_\_

Закричал сразу или нет? \_\_\_\_\_

Были ли судороги? Как долго? \_\_\_\_\_

Вес при рождении? \_\_\_\_\_

Рост при рождении? \_\_\_\_\_

## **ПЕРВЫЙ ГОД ЖИЗНИ** **Вегетативно-инстинктивная сфера**

Нарушение сна (неустойчивость ритма «сон-бодрствование», длительность сна, длительность периода засыпания и сна, засыпание лишь в определенных условиях, прерывистость сна днём) \_\_\_\_\_

Ночные страхи. \_\_\_\_\_

Трудность взятия груди: задержка формирования автоматизма сосания; вялость, неточность времени сосания \_\_\_\_\_

Рвоты, срыгивания без выявленных физических причин \_\_\_\_\_

Запоры, диарея \_\_\_\_\_

Слабость или отсутствие реакции на мокрые пелёнки (отсутствие реакции на физический дискомфорт) \_\_\_\_\_

Слабость аффективной реакции на человека, в том числе - на мать:

а) Отсутствие позы готовности при взятии на руки \_\_\_\_\_

б) Не тянулся на руки, не лънул, не обнимал \_\_\_\_\_

в) Крик и сопротивление при пеленании Спокойный, беспокойный \_\_\_\_\_

Пассивен на руках \_\_\_\_\_

Ударял головой взрослого, который его держал \_\_\_\_\_

Раскачивание в кроватке \_\_\_\_\_

Другие виды стереотипной деятельности \_\_\_\_\_

Страх работающих бытовых приборов \_\_\_\_\_

### **Психомоторное развитие**

***К концу первого месяца*** (отметить)

1. Не может на мгновение удержать головку в вертикальном положении.
2. Не следит взглядом за небольшим отклонением луча карманного фонарика вправо-влево.
3. Никогда не кричал перед кормлением.
4. Не прекращает крик, когда мать прикладывает его к груди или прижимает к себе.

***К концу второго месяца*** (отметить)

1. Не может приподнять головку на 5 см от поверхности и удержать ее.
2. Совершает несимметричные движения ручками и ножками.
3. Не прислушивается к звону колокольчика и не следит за погремушкой, которую перемещают из стороны в сторону.
4. Не смотрит на мать, когда она заговаривает с ним.

***К концу третьего месяца*** (отметить)

1. Не может, лёжа на животе, удержать головку в течение 1 мин.
2. Не может удержать головку в вертикальном положении хотя бы на полминуты.
3. Не тянется полуоткрытой ручкой к красному предмету, который держат перед ним.
4. Не ищет глазами, откуда звенит колокольчик.
5. Не улыбается, когда к нему приближается взрослый, заговаривает с ним или улыбается ему.

***К концу четвертого месяца*** (отметить)

1. Не может, лёжа на животе, приподнять туловище, опираясь на предплечья.
2. Головка отклоняется назад в тот момент, когда его поднимают из положения лёжа на спине.
3. Не пытается опереться на кончики пальцев ног, когда его поддерживают в вертикальном положении под мышки.
4. Не улыбается, когда с ним заговаривают.

***К концу пятого месяца*** (отметить)

1. Плохо поворачивается самостоятельно с живота на спину.
2. Неуверенно держит головку, особенно в тот момент, когда его приподнимают за ручки из положения лёжа на спине.

3. Не может уверенно протянуть ручку к игрушке.
4. Не прекращает плакать, когда слышит музыку или пение матери.
5. Не произносит отдельные звуки или слоги (например, ба-ба-ба), не пытается, находясь на руках у матери, отыскивать глазами те предметы, которые мать называет (Где...?)
6. Не прекращает плакать, когда с ним заговаривают, не может отличить доброжелательность или недовольство в тоне или мимике.

***К концу шестого месяца*** (отметить)

1. Не может ухватить кубик.
2. Уверенно не реагирует на шуршание бумаги, находящейся вне поля его зрения.
3. Не просится «на ручки», протягивая свои руки взрослому.
4. Лёжа на животе, не может потянуться к игрушкам.

***К концу седьмого месяца*** (отметить)

1. Не может стучать кубиком по столу.
2. Не пытается привлечь к себе внимание какими-либо определёнными звуками.
3. Не ласкается к матери или близкому человеку, не прижимается щёчкой к лицу матери.
4. Самостоятельно не может переворачиваться на обе стороны.
5. Лёжа на животе, не опирается на выпрямленные руки.
6. Не прислушивается к возрасту взрослых.

***К концу восьмого месяца*** (отметить)

1. Не может ползти назад.
2. Не может короткое время стоять при поддержке за руки.
3. Не может удержать между указательным и большим пальцами пуговицу.
4. Не прислушивается к разговору взрослых.

***К концу девятого месяца*** (отметить)

1. Не может повернуться вокруг своей оси и ползти назад.
2. Не может короткое время стоять при поддержке за руку.
3. Не пытается самостоятельно пить из чашки и сдёргивать шапочку или платок с головы.
4. Не может стучать кубиками друг о друга.
5. Не может повторить за взрослым восемь различных звуко сочетаний и слогов.
6. Не пугается и не стесняется чужих людей, не пытается прятаться за мебель, не сердится, когда у него отбирают игрушку.

***К концу десятого месяца*** (отметить)

1. Не сбрасывает игрушки со стола.
2. Не может махать головой в знак отрицания или несогласия («нет-нет») или помахать ручкой в знак приветствия.
3. Не повторяет или не имитирует такое действие, которое вызывает смех окружающих.

***К концу одиннадцатого месяца*** (отметить)

1. Не может ползать на четвереньках.
2. Не может сидеть с вытянутыми ногами.
3. Не может передвигаться, держать за опору.
4. Не пытается стоять, удерживаясь за мебель или стенки манежа.
5. Не поддерживает чашку при питье и не может самостоятельно есть сухарик.

***К концу двенадцатого месяца*** (отметить)

1. Не может сделать несколько шагов, держась за руку взрослого.
2. Не может удержать одной рукой 2 маленьких кубика или подать игрушку взрослому.
3. Не проявляет интереса к автомобилям.
4. Не может произнести ни слова, не прислушивается к музыке.
5. Не может выполнить простейшие просьбы.
6. Не может самостоятельно есть из ложки и не гримасничает, заметив своё отражение в зеркале.



## ПСИХОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ

Узнает мать с \_\_\_\_\_ месяцев.

Держит головку с \_\_\_\_\_ месяцев.

Сидит самостоятельно с \_\_\_\_\_ месяцев.

Ходит с \_\_\_\_\_ месяцев.

Задержка в развитии ходьбы (длительный интервал между ползанием и началом ходьбы) \_\_\_\_\_

Внезапность перехода к ходьбе \_\_\_\_\_

Активность в ходьбе \_\_\_\_\_

Страх ходьбы \_\_\_\_\_

Начало бега одновременно с началом ходьбы \_\_\_\_\_

Необычная походка (ходьба на цыпочках, устойчивость походки, затруднения в беге, прыжках) \_\_\_\_\_

Прослеживает перемещение предметов глазами с \_\_\_\_\_ месяцев.

Задержка в формировании навыков желания \_\_\_\_\_

Бедность мимических комплексов (улыбки, испуга, плача и т.д.) \_\_\_\_\_

Левшество в раннем возрасте \_\_\_\_\_

Задержка развития бытовых навыков \_\_\_\_\_

Соппротивление в принятии помощи при обучении \_\_\_\_\_

Нарушение мышечного тонуса (гипертонус, гипотонус) \_\_\_\_\_

Длительность и эффективность применения массажа \_\_\_\_\_

Двигательные стереотипии (раскачивание в кроватке, однообразные повороты головы, кружение вокруг своей оси, машущие движения пальцами либо всей кистью) \_\_\_\_\_

Отсутствие указательных жестов, движений головой (утверждение, отрицание), жестов приветствия или прощания \_\_\_\_\_

Затруднение в подражании движениям взрослого \_\_\_\_\_

## СФЕРА ОБЩЕНИЯ

1. Визуальный контакт (отсутствие фиксации взгляда на лице человека. Отсутствие фиксации взгляда на глазах человека; взгляд «мимо», «сквозь». Характер взгляда: неподвижный, испуганный) \_\_\_\_\_

2. Слабость реакции на свет, звук, погремушку (отсутствие какого-либо компонента – двигательного, голосового, улыбки) \_\_\_\_\_

3. Первая улыбка (слабость, редкость. Особенности внешней характеристики: «неземная», «лучезарная»). К чему относилась: к человеку, к неодушевленному предмету, или это – реакция на звук, какие-либо ощущения \_\_\_\_\_

4. Узнавание близких. Задержка в узнавании матери, отца. Слабость эмоциональной насыщенности узнавания (отсутствие улыбки, движения навстречу). Реакция на приход и уход близких \_\_\_\_\_

5. Отсутствие позы готовности при взятии на руки \_\_\_\_\_

6. Соппротивление при взятии на руки \_\_\_\_\_

7. Симбиотическая связь с матерью (или другими людьми) \_\_\_\_\_

8. Появление слов «МАМА», «ПАПА» после других. Их неотнесенность к родителю.

Страх кого-либо из родителей, индифферентность, избегание, враждебность \_\_\_\_\_

9. Реакция на нового человека (непереносимость, соппротивление при взятии на руки, агрессия, игнорирование, «сверхобщительность») \_\_\_\_\_

10. Контакт с детьми \_\_\_\_\_

11. Реакция на словесное обращение. Отсутствие отклика на имя \_\_\_\_\_

12. Поведение в одиночестве \_\_\_\_\_

Деятелен или инертен \_\_\_\_\_

Спокоен или возбуждён \_\_\_\_\_  
Эмоциональный фон настроения \_\_\_\_\_

### **АФФЕКТИВНАЯ СФЕРА**

Особенности общего эмоционального облика (отрешённость, обеспокоенность, тревожность, напряженность) \_\_\_\_\_

«Уходы в себя» \_\_\_\_\_

Слабая эмоциональная откликаемость \_\_\_\_\_

Преобладание повышенного или пониженного фона настроения \_\_\_\_\_

Немотивированные колебания настроения \_\_\_\_\_

Негативизм \_\_\_\_\_

Агрессивность (на кого направлена; аутоагрессия) \_\_\_\_\_

«Феномен тождества» приверженность привычным деталям окружающей обстановки \_\_\_\_\_

Приверженность к определённым видам пищи \_\_\_\_\_

Жёсткое следование усвоенному режиму \_\_\_\_\_

Страхи \_\_\_\_\_

Отсутствие страха высоты \_\_\_\_\_

Реакция на замечание \_\_\_\_\_

Реакция на одобрение \_\_\_\_\_

Отношение к неудаче \_\_\_\_\_

### **СФЕРА ВЛЕЧЕНИЙ**

1. Стремление к положительным ощущениям \_\_\_\_\_

2. Влечение к ситуациям, вызывающим страх \_\_\_\_\_

3. Агрессия (ее проявления, жестокость к близким, детям, животным, стремление ломать игрушки) \_\_\_\_\_

4. Самоагрессия (спонтанная, при неудачах) \_\_\_\_\_

### **КОНТАКТНОСТЬ**

Насколько легко и быстро ребенок устанавливает контакт \_\_\_\_\_

Какова длительность и полнота контакта \_\_\_\_\_

Отгороженность \_\_\_\_\_

Негативизм \_\_\_\_\_

Отношение к взрослым \_\_\_\_\_

Отношение к сверстникам (безразличие, отвергание, застенчивость и беззащитность), другие особенности \_\_\_\_\_

### **ВОСПРИЯТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ**

Взгляд «сквозь» объект \_\_\_\_\_

Отсутствие слежения взглядом за предметом \_\_\_\_\_

Сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте (световом пятне, узор обоев и пр.) \_\_\_\_\_

Вызывание стереотипной смены зрительных ощущений (включение и выключение света, верчение колёс, пересыпание мозаики и пр.) \_\_\_\_\_

Раннее различение цветов \_\_\_\_\_

Рисование стереотипных рисунков \_\_\_\_\_

Стремление к темноте \_\_\_\_\_

### **СЛУХОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ**

Отсутствие реакции на звук \_\_\_\_\_

Страхи отдельных звуков \_\_\_\_\_

Отсутствие привыкания к пугающим звукам \_\_\_\_\_  
Стремление к звуковой аутостимуляции (сминание и разрывание бумаги, шуршание целлофановыми пакетами) \_\_\_\_\_  
Предпочтение тихих звуков \_\_\_\_\_  
Ранняя любовь к музыке (характер предпочитаемой музыки) \_\_\_\_\_  
Хороший музыкальный слух \_\_\_\_\_  
Отрицательная реакция на музыку \_\_\_\_\_

### **ТАКТИЛЬНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ**

Чрезмерная чувствительность (или нечувствительность) к мокрым пелёнкам \_\_\_\_\_

Отрицательная реакция на прикосновения при причёсывании, стрижке ногтей и пр. \_\_\_\_\_

Плохая переносимость одежды, обуви \_\_\_\_\_

Удовольствие от разрывания бумаги, тканей, от пересыпания крупы \_\_\_\_\_

Обследование окружающего с помощью ощупывания \_\_\_\_\_

### **ВКУСОВАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ**

Избирательность в еде (непереносимость некоторых блюд) \_\_\_\_\_

Стремление есть, сосать несъедобные предметы \_\_\_\_\_

Обследование окружающего с помощью облизывания \_\_\_\_\_

### **ОБОНЯТЕЛЬНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ**

Повышенная чувствительность к запахам \_\_\_\_\_

Обследование окружающего с помощью обнюхивания \_\_\_\_\_

### **ПРОПРИОЦЕПТИВНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ**

Склонность к аутостимуляции напряжением тела, конечностей, ударами себя по ушам, ударами головой о бортик коляски, спинку кровати. Влечение к игре со взрослыми типа верчения, кружения, подбрасывания \_\_\_\_\_

### **РАЗВИТИЕ МОТОРИКИ**

Моторный облик: двигательная заторможенность, вялость или расторможенность, возбудимость \_\_\_\_\_

Медлительность, угловатость, порывистость \_\_\_\_\_

Мешковатость, неуклюжесть \_\_\_\_\_

Необычные грациозность, плавность движений, ловкость при лазании, балансировании \_\_\_\_\_

Устойчивость походки; имеются ли патологические движения? Являются ли движения координированными, целесообразными? Отличаются ли мелкие движения точностью и ловкостью \_\_\_\_\_

Какая рука является ведущей \_\_\_\_\_

### **ОБСЛЕДОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

1. Проявляет ли ребенок интерес к игрушкам \_\_\_\_\_

2. Избирательный ли это интерес (перечислить, какие берет игрушки для игры) \_\_\_\_\_

3. На сколько этот интерес стоек (длительно ли занимается с одной игрушкой или переходит от одной к другой. Длительно ли вообще играет игрушками или они ему быстро надоедают, и он прекращает игру) \_\_\_\_\_

4. Адекватно ли употребление игрушек (использование предмета в соответствии с его назначением) \_\_\_\_\_

5. Каков характер игры (подробно записать, что делает ребенок с каждой игрушкой) \_\_\_\_\_

а) Манипуляция, рассматривание, постукивание, перекладывание из руки в руку и т. д. \_\_\_\_\_

б) Процессуальная игра (осуществление игровых действий, не направленных на конечный результат) \_\_\_\_\_

в) Игра с элементами сюжета \_\_\_\_\_

## **ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА**

Речевой анамнез

1. Развитие предречевых функций (примеры речи):

а) гуление с 6 месяцев \_\_\_\_\_

б) лепет с \_\_\_\_\_ месяцев \_\_\_\_\_

2. Первые слова (примеры речи):

а) до года \_\_\_\_\_

б) в 1-2 года \_\_\_\_\_

в) в 2-3 года \_\_\_\_\_

3. Фразовая речь (примеры речи):

с 1 мес до 2-х лет. \_\_\_\_\_

в 2-3 года \_\_\_\_\_ ; \_\_\_\_\_

после 3-х лет \_\_\_\_\_

Необычные первые слова \_\_\_\_\_

Фразовая речь без этапа слова \_\_\_\_\_

Развитие фразовой речи раньше ходьбы, одновременно \_\_\_\_\_

Отказы от пользования речью после 2-х лет \_\_\_\_\_

Полностью некоммуникативная речь \_\_\_\_\_

Недостаточность коммуникативной речи \_\_\_\_\_

Отсутствие звукоизобразительных слов \_\_\_\_\_

«Взрослая» речь \_\_\_\_\_

Эхолалии непосредственные. Повторяет последние слова, фразы взрослого \_\_\_\_\_

Нарушения интонирования и модулирования. Речь монотонна \_\_\_\_\_

«Попугайная» речь, неадекватная ситуации \_\_\_\_\_

Избирательное отношение к словам \_\_\_\_\_

Отсутствие личного местоимения «Я» к 3-5 годам \_\_\_\_\_

Отсутствие личного местоимения «Я» после 5 лет \_\_\_\_\_

Когда стал узнавать близких \_\_\_\_\_

Когда стал реагировать на звук, на своё имя \_\_\_\_\_

Когда и как протекал период лепета \_\_\_\_\_

Был ли лепет? \_\_\_\_\_

Когда стал понимать обращённые просьбы (до года, после года) \_\_\_\_\_

Что понимает из речи взрослых в настоящее время \_\_\_\_\_

Задаёт ли вопросы? \_\_\_\_\_

Где воспитывался ребенок \_\_\_\_\_

Каково речевое окружение: двуязычная среда, недостатки речи в семье \_\_\_\_\_

Получал ли логопедическую помощь (какую, в течение какого времени, каковы были результаты) \_\_\_\_\_

Имели ли место тяжёлые соматические заболевания в период раннего речевого развития? \_\_\_\_\_

Не находился ли длительное время в больнице? \_\_\_\_\_

## **ОБСЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ (импрессивная речь)**

1. ВЫЯСНЕНИЕ НАЛИЧИЯ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

Реакция ребенка на обращённую к нему речь \_\_\_\_\_

(если ребенок с сохранным слухом не понимает обращённую к нему речь, не реагирует на

своё имя – уровень «нулевой»)

Лучшая реакция на тихую, шепотную речь \_\_\_\_\_

## 2. ВЫЯСНЕНИЕ УРОВНЯ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ

1. Исследование наличия номинативной функции слова. Установить, может ли ребенок узнавать знакомые предметы, изображённые на картинках; знает ли ребенок части своего тела, части лица, названия пальцев; установить, названия каких действий знакомы ребёнку;

а) на картинке одно и то же лицо совершает разные действия \_\_\_\_\_

б) понимание действий, выраженных возвратными глаголами (девочка моет куклу – девочка умывается) \_\_\_\_\_

в) установить, названия каких признаков предметов знакомы ребёнку:

ПО ВЕЛИЧИНЕ:

(большой-маленький, толстый-тонкий, широкий-узкий, высокий-низкий и т.д.) \_\_\_\_\_

ПО ФОРМЕ: ПО ЦВЕТУ:

г) установить, узнает ли ребенок предметы по их назначению (по картинкам с изображением предметов, о которых пойдёт речь):

Из чего ты пьешь? \_\_\_\_\_

Что ты надеваешь на ножки? \_\_\_\_\_

Что нужно маме, чтобы расчесать тебе волосы? \_\_\_\_\_

2. Выяснение понимания грамматических форм слова.

а) Различение единственного и множественного числа имён существительных \_\_\_\_\_

б) Различение единственного и множественного числа глаголов \_\_\_\_\_

в) Понимание значения уменьшительно-ласкательных суффиксов \_\_\_\_\_

г) Понимание предлогов, выражающих пространственные взаимоотношения двух предметов \_\_\_\_\_

3. Исследование понимания атрибутивных конструкций (типа: дочкина мама - мамина дочка. Девочка в красном платье бежала за мамой. Девочка бежала за мамой в красном платье.) \_\_\_\_\_

4. Исследование широты обобщений, скрывающейся за значением слова (подобрать группу предметов, соответствующую значению предъявленного слова) \_\_\_\_\_

5. Понимание развёрнутых грамматических конструкций (Например: Отец и мать ушли в театр. Дома остались бабушка и дети, *кто ушёл*? *кто остался дома*! Девочка причесалась после того, как умылась. Что она сделала раньше? и т. д.) \_\_\_\_\_

Для анализа уровня понимания речи:

– «Нулевой» - ребенок с сохранным слухом не воспринимает речи окружающих, иногда реагирует на своё имя, реже на интонации запрещения или поощрения.

- «Ситуативный» - понимает просьбы, связанные с обиходным предметным миром. Знает имена близких и названия своих игрушек, может показать части тела у себя, у родителей, у куклы, но не различает по словесной просьбе изображений предметов, игрушек, хорошо известных ему в быту.

- «Номинативный» - хорошо ориентируется в названиях предметов, изображённых на отдельных картинках, но с трудом ориентируется в названиях действий, изображённых на сюжетных картинках (идёт, сидит, читает). Совершенно не понимает вопросов косвенных падежей) (чем? кому? с чем? и т.д.)

- «Расчленённый» - различает изменения значений, вносимых отдельными частями слова (флексиями, суффиксами, приставками).

## ОБСЛЕДОВАНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

### 1. ИССЛЕДОВАНИЕ НОМИНАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ

а) Называние предъявленных предметов (на картинках): части тела человека, части лица, предметы одежды, обуви, мебели, названия животных и т. \_\_\_\_\_

б) Нахождение названий по описанию. Из чего пьют? Чем режут хлеб? и т. д. \_\_\_\_\_

в) Нахождение категориальных названий (общее название для группы предметов, обобщающие слова) \_\_\_\_\_

## 2. ВЫЯВЛЕНИЕ АКТИВНОГО ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ

а) Названия действий предметов (по картинкам) \_\_\_\_\_

б) Согласование глаголов с существительными (в числе, роде) \_\_\_\_\_

3. ВЫЯВЛЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РЕЧИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ обозначающих: величину предметов; форму; цвет; вкус; оценку предметов (чистый-грязный, хороший-плохой и т. Согласование прилагательных с существительными \_\_\_\_\_

## 4. ВЫЯВЛЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В РЕЧИ ДРУГИХ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

(местоимений, наречий, числительных и т.д.) в беседе и по сюжетным картинкам.

## ОБСЛЕДОВАНИЕ ОТРАЖЕННОЙ РЕЧИ

1. Повторение изолированных звуков и слогов (с целью выяснить, насколько чётко ребенок различает отдельные звуки и насколько легко он находит для них артикуляцию) \_\_\_\_\_

2. Повторение близких фонем (типа: ба-па, да-та) \_\_\_\_\_

Проба на наличие чёткого речевого слуха; трудность выполнения свидетельствует о нарушении фонематического слуха) \_\_\_\_\_

3. Исследование способности сохранять серийные ряды звуков. Повторение серии слогов типа: би-ба-бо, бо-ба, бо-ба-би \_\_\_\_\_

4. Выявление способности воспроизводить модели слов с разным количеством слогов с наглядной опорой (трёхсложные: лопата, ботинки и т.д., четырёхсложные: черепаха, пирамида, надевает и т.д., пятисложные: умывается, одевается и т.д. \_\_\_\_\_

## ОБСЛЕДОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ

1. Наличие фразовой речи \_\_\_\_\_

2. Объем и типы предложений \_\_\_\_\_

3. Свободное пользование фразовой речью \_\_\_\_\_

4. Составление рассказа по серии картинок \_\_\_\_\_

5. Способность к пересказу \_\_\_\_\_

## СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ (записать образцы речи)

Комментирующие, аффективные фразы: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Фразы-аутокоманды:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Фразы-эхолалии:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Отставленные эхолалии: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Эхолалии-цитаты: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Эхолалии-обобщённые формулы: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Склонность к вербализации: игра с фонематически сложными, аффективно насыщенными словами: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Неологизмы:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Монологи и аутодиалоги: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Слова-отрицания:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Страхи аффективно насыщенных метафор: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Склонность к декламации, рифмованию, акцентуации ритма: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Отсутствие речи о себе в первом лице (при хорошей фразовой речи):

\_\_\_\_\_

Неправильное употребление других личных местоимений: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Регресс фразовой речи; факторы его провоцирующие: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Вычурность интонации: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Повышение высоты голоса к концу фразы: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Невнятность, сомкнутость, свернутость речи, произношение лишь отдельных слогов, звуков: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Разница развёрнутости речи, внятности произношения в спонтанной и заданной деятельности: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Мутизм тотальный \_\_\_\_\_

---

Мутизм избирательный \_\_\_\_\_

---

---

## ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ

1. ОБСЛЕДОВАНИЕ АРТИКУЛЯТОРНОГО АППАРАТА (в скобках отмечаются дефекты в строении подвижных и неподвижных частей артикуляционного аппарата)

Подчеркнуть.

ГУБЫ (толстые, мясистые, короткие, малоподвижные).

ЗУБЫ (редкие, кривые, мелкие, вне челюстной дуги, крупные, без промежутков между ними, с большими промежутками, отсутствуют резцы верхние, нижние).

ПРИКУС (открытый передний, открытый боковой, глубокий, мелкий)

ЧЕЛЮСТИ (верхняя выдвинута вперед-прогнатия, нижняя выдвинута вперед-прогения)

НЕБО (узкое; высокое, так называемое "готическое"; плоское низкое)

ЯЗЫК (массивный, маленький; укороченная уздечка)

Подвижность органов артикуляционного аппарата \_\_\_\_\_

**Выполнение заданий по подражанию (вслед за логопедом) или речевой инструкции:**

- облизать губы языком \_\_\_\_\_;
- постараться дотянуться языком до носа \_\_\_\_\_;
- постараться дотянуться языком до подбородка \_\_\_\_\_;
- отведение вытянутого языка направо-влево \_\_\_\_\_;
- пощёлкать языком \_\_\_\_\_;
- поцокать \_\_\_\_\_;
- сделать язык широким, распластанным \_\_\_\_\_;
- сделать язык узким \_\_\_\_\_;
- поднять кончик высунутого языка вверх и долго удерживать его в этом положении \_\_\_\_\_;
- высунуть язык как можно дальше, а потом втянуть его глубоко в рот \_\_\_\_\_;
- вытянуть губы вперед трубочкой \_\_\_\_\_;
- растянуть губы в улыбку \_\_\_\_\_;
- делать попеременно эти движения, меняя ритм движений \_\_\_\_\_;
- выдвинуть вперед нижнюю челюсть, затем оттянуть ее назад \_\_\_\_\_;
- раскрыть широко рот, а затем оттянуть ее назад \_\_\_\_\_;
- раскрыть широко рот, а затем сомкнуть челюсти \_\_\_\_\_;

(Отметить свободу и быстрому движений органов артикуляционного аппарата, плавность, а также насколько легко осуществляется переход от одного движения к другому).

## 2. ОБСЛЕДОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

При обследовании звукопроизношения употребляется набор предметных картинок, в названия которых входят проверяемые звуки в начале, в середине, в конце слов).

В случае неправильного произношения звука в слове предлагается произнести то же слово по подражанию, а также слоги прямой и обратный с этим звуком.

Отметить характер неправильного произношения звуков: звук опускается, заменяется другим звуком постоянно или только в некоторых словах; искажается.

## ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ (ЗАКЛЮЧЕНИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА)

---

---

---



---

---

### **ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ СЕНСО-МОТОРНОЙ СФЕРЫ**

1. Наличие сведений о величине предметов (большой-маленький, больше-меньше) \_\_\_\_\_
2. Знание основных цветов (сличение, сопоставление, нахождение заданного цвета в окружающей среде) \_\_\_\_\_
3. Знание основных геометрических форм (круг, треугольник, квадрат) \_\_\_\_\_
4. Обследование состояния тактильных ощущений (жёсткий-мягкий, гладкий-шероховатый, тяжелый-легкий, тёплый-холодный) \_\_\_\_\_
5. Состояние общей моторики (походка, осанка, ходит ли на полной ступне, может ли прыгать на обеих ногах, на одной ноге, может ли стоять на одной ноге). Действия по подражанию \_\_\_\_\_
6. Состояние мелкой моторики (умеет ли застегнуть пуговицы, зашнуровать ботинок, завязать бантик, согласованная работа обеих рук) \_\_\_\_\_
7. Зрительно-двигательная координация. \_\_\_\_\_

### **ОБЩИЕ ВЫВОДЫ**

---

---

---

---

---

Дата \_\_\_\_\_

Подпись учителя-логопеда

После проведения обследования имеющихся у ребенка речевых навыков проводится анализ результатов диагностики.

Данные диагностического обследования используются для разработки индивидуальных программ по формированию речевых навыков.

## **IV СИСТЕМА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

### **4.1. Содержание логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра**

Коррекционно-развивающую работу следует начинать как можно раньше, так как для преодоления психоречевых расстройств у детей требуется очень длительный период систематической работы команды специалистов.

Организация ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра представляет особые сложности. Это обусловлено тем, что:

- ранние стадии проявления аутизма достаточно не изучены;
- родители не знакомы с развитием речи детей в онтогенезе и не распознают некоторые особенности речевого развития своего ребенка;
- медицинские работники и педагоги не владеют технологиями раннего выявления признаков аутистических расстройств;
- дети зачисляются в дошкольные образовательные организации в возрасте трёх, а иногда – 5-6 лет.

При поступлении ребенка с расстройствами аутистического спектра в образовательную организацию специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, педагог-дефектолог, тьютор) проводят углублённое диагностическое обследование ребенка.

Результаты диагностики специалисты обсуждают на коллегиальном заседании психолого-педагогического консилиума образовательной организации. Для каждого ребенка, в соответствии с заключением территориальной или центральной психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) разрабатывается адаптированная образовательная программа в соответствии с возрастом и особенностями психофизического и речевого развития ребенка:

- для ребенка дошкольного возраста – адаптированную основную образовательную программу АООП ДО).
- для обучающегося в школе – рекомендованный ПМПК вариант адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (АООП НОО).

Специалисты образовательной организации (учитель-логопед, педагог-психолог, педагог-дефектолог, тьютор) разрабатывают индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы для детей с аутизмом, так как каждый ребенок с расстройством аутистического спектра имеет индивидуальный тренд психофизического и речевого развития.

В разработке и реализации индивидуальной программы по коррекции речевых нарушений участвуют все специалисты, работающими с ребёнком с расстройствами аутистического спектра в образовательной организации (учитель-логопед, педагог-психолог, педагог-дефектолог, социальный педагог, музыкальный руководитель и др.).

Данная программа согласуется с родителями (законными представителями) ребенка.

Ответственным за реализацию индивидуальной программы по коррекции речевых нарушений является учитель-логопед.

Специалисты образовательной организации с каждым ребёнком, имеющим расстройство аутистического спектра, ежедневно проводят индивидуальные коррекционно-развивающие занятия. Все занятия проводятся на фоне медикаментозного лечения и при постоянном курировании врачей (психиатра, невролога, психотерапевта и др.).

При условии успешной адаптации ребенка с расстройствами аутистического спектра его включают в занятия в небольшие группы детей с относительно близким психическим и речевым развитием.

Речевое развитие детей с аутизмом достаточно вариативно и чаще всего зависит от глубины нарушения и соответствующей степени приспособления ребенка к окружающему миру.

Нарушения речи при аутизме можно разделить *на пять групп по генезу и патогенетическому уровню*:

- нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания «Я» в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- речевые нарушения кататонической природы (вербигерации, эхолалии, эгоцентрическая, затухающая, внутренняя речь, мутизм, скандированное, растянутое или ускоренное звукопроизношение, паралингвистические нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);
- речевые феномены вследствие психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня);
- расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершённых, непоследовательных ассоциаций, контаминации и др.).

Для организации работы по коррекции речевых расстройств у детей с аутизмом учителю-логопеду, в рамках проведения диагностики ребенка, необходимо определить структуру речевого нарушения, степень выраженности речевого дефекта, особенности проявления речевой патологии, уровень развития коммуникативных навыков, возможный прогноз речевого развития.

Особенности коррекции речевых расстройств определяются их местом в клинико-психологической структуре дефекта. Можно выделить следующие основные принципы коррекционно-развивающей работы:

- начальный этап работы по коррекции речи при аутизме должен проходить *индивидуально* с учётом типа (группы) аутистического дизонтогенеза и в соответствии с уровнем интеллектуального развития ребенка;
- коррекция отклонений в речевом развитии должна начинаться *в возможно более раннем возрасте*;
- коррекция речи при аутизме должна носить *комплексный характер*, то есть, с одной стороны, программа речевого развития является частью общей коррекционной программы и, с другой стороны, в коррекции речевых нарушений участвуют все специалисты, работающие с данным ребёнком, и его родители;
- важнейшей и первостепенной задачей является *формирование коммуникативной функции речи* на основе индивидуальных программ; работа с другими речевыми нарушениями начинается по мере становления коммуникативной функции;
- исключительно важную роль в коррекции речи при расстройствах аутистического спектра играют организация целенаправленного поведения, развитие праксиса, общей и тонкой моторики;
- коррекция речевых нарушений при расстройствах аутистического спектра проводится поэтапно:
  - определение уровней аффективного, интеллектуального и речевого развития ребенка;
  - установление эмоционального контакта с ребёнком;
  - составление индивидуальной программы речевой коррекции;
  - проведение коррекционно-развивающей логопедической работы.

В настоящее время существует ряд методических разработок по развитию речи детей с аутизмом отечественных и зарубежных авторов: Лебединской К.С., Никольской О.С., Баенской Е.Р., Башиной В.М., Нуриевой Л.Г., Мишиной Г.А., Симашковой Н.В., Lovaasa O.I., Шоплера Э., Ланзинд М., Либлинг М.М. и др.

Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др., считают, что работа по развитию речи должна проводиться с учётом варианта речевого развития детей с РАС и в более раннем возрасте.

Учителю-логопеду при планировании и проведении логопедической работы целесообразно учитывать уровень развития речи и специфику нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра четырёх вариантов речевого развития (четырёх групп – по классификации Никольской О.С.).

Тем не менее, при всем разнообразии речевых расстройств, можно выделить основные особенности речи у детей с расстройствами аутистического спектра:

- мутизм (отсутствие речи) у значительной части детей;
- эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время с отсрочкой;
- большое количество слов – штампов и фраз – фонографичность («попугайность») речи, что при часто хорошей памяти создаёт иллюзию развитой речи;
- отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо); автономность речи;
- позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», а других иногда «я»);
- нарушение семантики (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное – до буквальности – сужение толкований значений слов), неологизмы;
- нарушения: грамматического строя речи; звукопроизношения; просодических компонентов речи.

Сложность структуры речевого дефекта при аутизме требует поиска специальных подходов к обучению, ориентированных на индивидуальные особенности личности ребенка с расстройством аутистического спектра.

Однако есть ряд общих рекомендаций по речевому развитию детей с расстройствами аутистического спектра, независимо от варианта их речевых расстройств.

#### **4.2. Этапы логопедической работы по развитию речи детей с расстройствами аутистического спектра**

Работа по развитию речи у детей расстройствами аутистического спектра включает несколько основных этапов.

##### ***1. Предварительный этап работы.***

Глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к формированию понимания ребёнком обращённой к нему речи и развитию произносительной стороны речи. Поэтому первым этапом работы учителя-логопеда является установление эмоционального контакта с ребёнком с РАС.

Этот длительный период, его продолжительность может составлять от одного до трёх и более месяцев.

**Основная цель** данного этапа – адаптация ребенка к условиям группы, диагностика сформированности речи, развитие довербальной коммуникации, выбор стратегии речевого взаимодействия.

В помещении, в котором проводится диагностическая и коррекционно-развивающая работа не должно быть предметов, отвлекающих ребенка. Должны быть

предусмотрены меры безопасности, так как некоторые дети с РАС импульсивны, двигательны беспокойны, у них иногда возникают эпизоды агрессии и самоагрессии.

Чаще всего первым включается в работу педагог-психолог (или учитель-дефектолог). Он устанавливает эмоциональный контакт с ребёнком, развивает его способности к контакту и первоначальные навыки социального взаимодействия.

По мере развития у ребенка способности взаимодействия с окружением в коррекционно-педагогический процесс включается учитель-логопед, который присутствовал на занятиях педагога-психолога.

Учитель-логопед, используя метод наблюдения, выявляет актуальное развитие речи ребенка, особенности речевых проявлений и коммуникативные способности ребенка.

Учитель-логопед:

- собирает анамнестические данные о раннем развитии ребенка (беседы с родителями ребенка, анализ результатов анкетирования родителей);
- изучает медицинскую документацию (основной диагноз, сопутствующие нарушения, результаты медицинских исследований и пр.);
- уточняет особенности психического и физического развития ребенка, сформированность социально-бытовых навыков, специфику взаимодействия с взрослыми и детьми, особенности поведения в домашних условиях и в общественных местах, возможность включения ребенка в групповые занятия и пр.;
- определяет средства, способные привлечь внимание ребенка (вестибулярные – раскачивание на качелях, тактильные – щекотка, сенсорные – трещотки, пищевые);
- заполняет протокол обследования ребенка – речевую карту;
- составляет перспективный план работы с ребёнком;
- разрабатывает индивидуальную программу логопедической работы.

К формированию взаимодействия учителя-логопеда и ребенка можно приступать уже на 2-3-м занятии, после установления формального контакта с ним. Формально установленный контакт предполагает, что ребенок почувствовал «неопасность» ситуации и готов находиться в одном помещении с педагогом. При установлении эмоциональной связи с ребёнком не следует быть слишком активным, навязывать ребёнку взаимодействие и задавать прямые вопросы. Работа на данном этапе реализуется главным образом на бессознательном уровне с помощью жестов, улыбок, мимики и мягких интонаций голоса. Методические приёмы подбираются с учётом интересов ребенка, чтобы принести ему максимальное удовольствие. Так, одни дети с удовольствием поют, другие охотнее двигаются, третьи с интересом рассматривают картинки.

При проведении и организации занятий важно определить, как будут поощрять ребенка за правильные действия, ответы и т.д. Любое поощрение должно быть значимым для ребенка, стимулировать его к занятиям. В беседе с родителями и другими взрослыми, которые контактируют с ребёнком, учитель-логопед выясняет какие поощрения любит ребенок, устанавливают перечень предпочитаемых поощрений. Для одного ребенка используют угощение, другому предоставляют возможность заняться любимым делом (порисовать, покачаться на качелях и т.п.), третьему дают играть с любимой игрушкой и т.д. В случае если поощрением являлась игра (например, катание на качелях), следует определить временной отрезок, по окончании которого ребенок вернется к занятию. При этом обязательно уточняют, что выбранные поощрения будут использовать только при выполнении ребёнком определённых действий, желаемые предпочтения не должны быть в свободном для ребенка доступе.

Необходимо стремиться к тому, чтобы время, отведенное на занятия, превышало время, отведенное на поощрение.

**Задачи данного этапа:**

- установить эмоциональный контакт педагога с ребёнком:

- формировать визуальный контакт с ребёнком;
- развивать устойчивость и концентрацию внимания;
- формировать способность к зрительному контакту во время общения;
- развивать предпосылки совместной деятельности;
- формировать способность к подражанию движений и звуков;
- развивать невербальные проявления ребенка как попытки вступить в контакт с окружающими людьми (использование простых жестов и т.п.);
- развивать устойчивость и концентрацию внимания.

### ***Визуальный контакт, понимание взгляда, установление внимания***

У ребенка с расстройством аутистического спектра специфично формируется зрительный контакт, ребенок не смотрит в глаза взрослого, не протягивает ручки с немой просьбой, чтобы его взяли на руки, как это делает здоровый малыш уже на первом этапе социально-эмоционального развития. Зрительное внимание у детей с РАС крайне избирательно и очень кратковременно, ребенок смотрит как бы мимо людей, не замечает их и относится к ним как к неодушевленным предметам.

*Установление зрительного контакта.* Вначале вырабатывается возможность зрительного контакта «в ответ на имя»: сидя напротив ребенка, педагог называет его имя и подносит съедобный или другой осязаемый стимулятор на уровень своих глаз. После того, как ребенок посмотрит на педагога в течение одной секунды, педагог сразу же отдаёт ему желаемый предмет. На последующих занятиях, называя имя ребенка, задерживаем предъявление стимулятора на несколько секунд. Далее вырабатываем возможность зрительного контакта с помощью инструкции «Посмотри на меня».

### ***Понимание и использование жестов***

Ребёнку сложно понять значение экспрессивных жестов, которые используются для передачи сложных эмоций и состояний. Детям с аутизмом труднее идентифицировать экспрессивные жесты, они испытывают большие трудности в понимании смысла, скрытого за буквальным значением.

#### *Формирование указательного жеста.*

Цель обучения этому сложному навыку ребенка с РС – обучение использовать *указательный жест* для выражения своего желания.

Некоторые мутичные дети не умеют показывать рукой, чего они хотят; тянут взрослого за руку, иногда ведут туда, где находится желаемый объект.

Обучение лучше производить в конкретной обучающей ситуации, а затем перенести в бытовые ситуации.

Для выработки указательного жеста учитель-логопед может применять следующие приёмы:

- Индивидуальный альбом с фотографиями родных и самого ребенка. Выработка указательного жеста начинается с показа педагогом фотографии мамы и выполнения инструкции: «Посмотри, это мама. Вот мама. Покажи, где мама?». Как правило, ребенок не понимает речевой инструкции. Поэтому логопед берет его руку в свою и действует «рука в руке», вырабатывая указательный жест: «Вот мама». На следующем занятии ребёнку снова предлагается эта фотография и даётся точно такая же инструкция. Если ребенок самостоятельно не действует, педагог опять оказывает помощь.

- Показ предметов. Перед ребёнком помещают (либо кладут на стол, либо держат в руках) два предмета, один из которых для него значительно более привлекателен, чем другой (например, юла и кубик). Затем либо спрашивают: «Что ты хочешь?», либо дают инструкцию: «Покажи, что ты хочешь». Как только он потянется к одному из предметов, оказывают помощь – руку ребенка складывают в указательный жест, показывают на тот предмет, который он выбрал, и дают ему этот объект. Постепенно помощь уменьшают;

ребенок овладевает навыком показывать на тот предмет, который он хочет. Впоследствии ребенка учат использовать этот навык не только во время занятий, но и в быту.

Необходимыми предпосылками обучения пониманию речи являются частичная сформированность «учебного поведения», выполнение простых инструкций (в том числе, «Дай» и «Покажи»).

#### ***Формирование первичных учебных навыков.***

Учитель-логопед, совместно со всеми специалистами, обучающими ребенка с РАС, продолжает развитие навыка взаимодействия ребенка и взрослого в более формальной, учебной ситуации. Он воспитывает умение ребенка работать за столом, подбирает для этого материалы, задания в соответствии с интересами и возможностями ребенка, используют эмоционально-смысловой комментарий, который по возможности должен быть сюжетным, сопровождаться рисованием.

- *Выработка учебного стереотипа* на данном этапе является довольно сложным и трудоёмким процессом, как для самого педагога, так и для ребенка. Первоначально возникает необходимость просто привлечь внимание ребенка и удерживать его некоторое время, достаточное для выполнения нескольких манипуляций. Первые несколько занятий могут быть очень кратковременными (5–7 минут), так как у детей преобладает «полевое» поведение и удержать ребенка за столом достаточно сложно. Для выработки учебного стереотипа можно использовать элементы холдинг-терапии. В данный период в дневнике наблюдений учитель-логопед фиксирует и анализирует реакции ребенка на предложенный материал, а так же поведение ребенка во время и после занятия.

Таким образом, прежде чем начать обучение ребенка речевым навыкам следует осуществить адаптацию ребенка к условиям группы, сформировать навыки довербальной коммуникации, выработать первичные навыки учебной деятельности и взаимодействия с учителем-логопедом.

## ***2 Этап. Обучение пониманию речи***

Никольская О.С., и Баенская Е.Р., в результате изучения понимания речи детьми с аутизмом, анализа исследований учёных, занимающихся проблемой речевого развития детей с аутизмом, и наблюдений родителей за произвольными реакциями ребенка с РАС на речь окружающих, пришли к выводу, что у ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено. Основная трудность ребенка с аутизмом заключается 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.

По мнению авторов, внесение эмоционального смысла в жизнь аутичного ребенка – единственный адекватный путь для того, чтобы добиться его включенности в реальность, осознания происходящего вокруг и, следовательно, понимания им речи. Это возможно осуществить с помощью специального эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом занятий.

Под эмоционально-смысловым комментарием авторы понимают такой комментарий, который позволяет взрослому «поймать» внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то для того, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного.

*Эмоционально-смысловой комментарий должен:*

- 1) быть обязательно привязанным к опыту ребенка, к тому, что он знает, видел, на чем останавливалось его внимание. Например, если родители рисуют с ним вместе, то весь рисунок может быть построен на воспоминаниях о лете, о даче, о том, как купались в реке. При этом важно проговаривать эмоционально окрашенные детали: «Сейчас нарисуй-

ем куст смородины с красными ягодами, – помнишь, как летом на даче ты рвал с куста ягодки и ел их?»;

2) вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность ребенка, в его ауто-стимуляцию. Так, если малыш раскачивается, сидя на диване, следует приговаривать в такт его движениям: «Тук-тук, стучат колеса, поехали, поехали на поезде»; если ребенок включает и выключает свет, мы говорим, что он, «как мастер», проверяет, хорошо ли работает выключатель и горит лампа и т. п.;

3) расставить положительные «эмоциональные акценты» в окружающем, фиксируясь на приятных для ребенка ощущениях и сглаживая, по возможности, неприятные. Например, если ребенок смотрит в окно, нужно комментировать то, на что упал его взгляд: «Как красиво падает снег в свете фонаря! Как стемнело и всюду зажглись огни!» Если ребенок пьет чай – приговаривать, что «чай сладенький, как раз, как ты любишь; а как здорово ты хрустишь печеньем – совсем как мышонок»;

4) прояснять причинно-следственные связи, давать ребёнку представление об устройстве предметов и сути явлений. Это помогает преодолевать страхи, бороться со стереотипными влечениями. Например, когда ребенок напряжён, с испугом прислушивается к шуму водопроводных труб, рассказывать ему о том, как по ним бежит вода, что она попадает к нам из реки, что потом вода проходит долгий путь по трубам и т. д. В ходе рассуждений падает напряжение ребенка, вызванное страхом, он начинает заинтересованно слушать, поглядывая на взрослого;

5) передавать смысл житейских событий, их зависимость друг от друга и от человеческих отношений, от социальных правил. Например, мама говорит своему малышу: «сейчас мы с тобой уберём игрушки, а бабушка придёт и похвалит нас, скажет: «Какая чистота!» или: «Мы с тобой потерпим, не будем есть пирог, пока все гости не собравшись, чтобы всем вместе сесть за стол... ну, разве что, малюсенький кусочек, чтобы проверить, хорошо ли он испёкся»;

6) давать ребёнку с аутизмом представление о человеческих эмоциях, чувствах, отношениях, которые он обычно не может понять, воспринять непосредственно. В первую очередь следует комментировать чувства и ощущения самого ребенка, всякий раз накладывая словесную форму на его аффективные реакции. Например, если ребенок, придя на занятия после перерыва, снова видит знакомых взрослых и детей, он может прийти в состояние возбуждения, начать прыгать, кричать. В этом случае можно обнять ребенка и сказать, что он рад, ему весело и все тоже очень рады видеть его после разлуки. Затем следует сказать, что «пора поскорее заняться делами», – и включить ребенка в привычный ритм занятий.

Следует обозначать словом непонятные ребёнку, иногда даже пугающие его, эмоциональные реакции других людей: «Что же этот мальчик в коляске так плачет? – Понимаешь, он ещё совсем малыш, может быть, хочет есть или спать, вот и капризничает». Важно, чтобы близкие люди рассказывали ребёнку о том, как они относятся друг к другу, как друг о друге заботятся: «Что же нашего папочки любимого нет так долго? Наверное, задерживается на работе, придёт поздно, а мы ему сразу согреем ужин, нальём чаю, расскажем что-нибудь хорошее». Позже нужно будет проговаривать с ребёнком отношения между героями книг, «сплетничать» о знакомых людях, о том, какой у каждого из них характер;

7) быть не слишком простым и односложным. Лучше, чтобы комментарий был более развёрнутым и подробным. Иногда считают, что если аутичный ребенок не реагирует на простую инструкцию, значит, он не в состоянии ее понять; и уж тем более не в состоянии понять более развёрнутый текст. Но сложности таких детей лежат не в области понимания речи, а в области произвольной самоорганизации. Большую часть информации ребенок с аутизмом получает при произвольном внимании, без произвольного сосредото-



чения; поэтому, даже если кажется, что он не «включён» и не слушает, следует комментировать происходящее.

Комментарий должен быть неторопливым, и, так как реакция ребенка может быть отсроченной, надо оставлять ему паузы, промежутки, в которые он мог бы отозваться – хотя бы эхоталией.

Использовать эмоционально-смысловой комментарий в игре и занятиях с ребёнком начинают, обсуждая отдельные эпизоды, связывая их с каким-то понятным ребёнку эмоциональным образом. Например, когда он выстраивает на столе длинные ряды из кубиков, говорят, что «получился длинный-длинный поезд, он поедет на море, повезёт маму с сыном быстро-быстро». Или, когда ребенок рассыпает мозаику, можно втыкать ее, сортируя по цвету, в загрунтованную пластилином доску, приговаривая, что «это огород, как у тебя на даче: вот грядка моркови, вот капуста, вот свёкла, вот лук растёт».

Далее проводится важная работа по смысловому увязыванию этих отдельных эпизодов, чтобы сделать внимание ребенка более продолжительным и научить его понимать логические связи между событиями, отношения между людьми. Например, рисуя, как мальчик ехал в троллейбусе, комментируют: «Тут одна штанга соскочила, водитель попытался исправить – не получилось. Пришлось вызывать ремонтную бригаду» и т. д.

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.

Родителям предлагают комментировать, по возможности, все происходящее с ребёнком в течение дня, отмечать приятные эмоциональные детали, обязательно включать в комментарий отношения, чувства других людей и самого ребенка, социальные правила. Поводом для сюжетного комментирования могут стать, например, случайные впечатления от того, что видят на прогулке: «Куда так торопится этот человек? Наверное, домой, к своим детишкам. Они ждут его, скучают, он, может быть, обещал принести им что-то вкусное или какую-то игрушку... Интересно, как они будут встречать своего папу, что ему скажут?» Дома нужно обсудить все, что связано с текущими делами – «почему папа вчера вечером так мало с нами разговаривал, – наверное, очень устал на работе», как мы будем в выходные дни встречать гостей, чем их угощать и т. п. Одновременно, если ребенок сам выведет нас на разговор о каком-то неприятном для него впечатлении или событии, нужно обязательно прокомментировать этот эпизод, спокойно объясняя ребёнку, что именно произошло, что чувствовали и как в дальнейшем избежать такой неприятности («Кричал на остановке? Тебе, наверное, очень не хотелось терпеть, ждать автобуса, но, ничего не поделаешь, у него своё расписание. Мы с тобой теперь примерно знаем, в какое время он приходит и постараемся прийти к этому моменту»).

Утром или вечером перед сном обязательно нужно «проговорить» весь день ребенка, расставляя эмоциональные акценты: «Давай вспомним, как мы с тобой хорошо день провели», или: «Подумаем, что мы сегодня будем делать, что нам нужно успеть». Этот ритуал не только даёт ребёнку возможность понять смысл и последовательность житейских событий, но и развивает его «внутреннюю речь», помогая усваивать план рассказа, пересказа событий. Разглядывая фотографии в семейном альбоме, необходимо напоминать ребёнку и о том, что было прошлым летом, и о том, что было, когда он был совсем маленьким, – выстраивая, таким образом, с помощью речи сюжет его жизни.

Далее, для формирования у ребенка с аутизмом способности понимать речь, переходят от комментирования деталей, ощущений, ситуаций к сюжетному рассказу. Естественно, что, в первую очередь, ребёнку необходимы рассказы о нем самом, и именно на таких рассказах его легче всего сосредоточить.

Эффективным *методом* работы является сюжетное рисование. Когда, рассказывая ребёнку о нем самом, начинаю, одновременно, рисовать то, о чем говорят – это привлечёт его внимание. Родители часто жалуются, что ребенок не проявляет интереса к книгам, не

слушает сказки, не смотрит на картинки в книжке. Но если мама сама начнёт рисовать своего сына (техника исполнения при этом совершенно не имеет значения) и рассказывать, как он собирался на прогулку, какую куртку надел, как побежал кататься с горки, то ребенок непременно обратит внимание на рисунок. Он может выслушать всю историю до конца, глядя, как события развиваются перед ним на рисунке, а может время от времени уходить, погружаясь ненадолго в свои занятия, а затем снова возвращаться и продолжать слушать и смотреть на то, что мама для него рисует.

Главная цель – сосредоточить внимание ребенка на развитии событий, добиться, чтобы он слушал и понимал рассказ. Важно рисовать и рассказывать не торопясь, подробно прорисовывая и проговаривая детали: «Помнишь, какой был глубокий снег, сугробы, какие следы оставались от наших сапог на снегу, а рядом - вот такие птичьи следы; там, помнишь, были голодные вороны и воробьи - мы им хлебных крошек насыпали много-много». Не надо заставлять ребенка что-то рисовать – пусть он подрисовывает или раскрашивает только тогда, когда сам захочет.

К рисованию любимых сюжетов можно возвращаться каждый день, немного меняя их за счёт деталей. Затем, когда ребенок уже сможет дольше удерживать внимание на рисунке, будет лучше понимать ваш рассказ, можно постепенно создавать из рисунков целые серии. Так получаются «истории в картинках», где главным героем является сам ребенок. Рисунки развешивают по стенам или наклеивают в альбом, превращая в целые книжки, которые ребенок будет сам с удовольствием перелистывать. Сюжетное рисование может помочь научить ребенка читать и писать.

От историй о самом ребёнке можно постепенно переходить к другим сюжетам: к сказкам, коротким рассказам – ребенок уже подготовлен к восприятию прозаического текста, пониманию его смысла. Стихи и сказки в стихах е дети с аутизмом обычно слушают охотно с раннего возраста, но при этом их внимание может не сосредоточиваться на смысле событий, их больше привлекает ритм, мелодия стиха. Поэтому, когда ребенок зачинает с интересом слушать рассказы В. Сутеева, короткие русские народные сказки («Кот, Лиса и Петух», «Заячья избушка», «Маша и три медведя» и т. п.), можно считать, что в развитии его речи произошёл принципиальный сдвиг – внимание ребенка удерживается на сюжете сказки, смысле событий.

Таким образом, развитие у ребенка с аутизмом возможности понимать речь (формирование речевого мышления) осуществляется последовательно: от комментирования отдельных впечатлений и ярких эпизодов – к сюжетному комментарию; от историй о самом ребёнке – к коротким прозаическим рассказам и сказкам; от коротких сказок – к чтению сказок с продолжением.

## **2. Этап. Обучение экспрессивной речи**

Никольская О.С. и Баенская Е.Р. считают, что подобно тому, как сохранна способность ребенка с аутизмом понимать речь, так же, в принципе, сохранна и его способность произносить слова, строить фразы.

**Цель этапа** – развитие речи детей с РАС, создание потребности в речевой коммуникации при любой форме аутизма.

**Задачи** данного этапа обучения экспрессивной речи:

- Растормаживание речи.
- Закрепление речевых навыков, развитие коммуникации.
- Обогащение словаря.
- Формирование фонематического восприятия и звукопроизношения.
- Развитие грамматического строя речи.

Достижение цели и задач во многом зависит от принадлежности ребенка к одной из четырёх групп, согласно психолого-педагогической классификации Никольской О.С.

### 4.3. Специфика логопедической с детьми разного уровня речевого развития

#### Специфика работы по развитию речи детей I группы

Наиболее сложной, трудоёмкой и наименее предсказуемой по темпу и результатам является работа с «*неговорящими*» детьми (первая группа либо смешанный случай с признаками как первой, так и второй группы).

Это дети, которые никогда не пользовались речью (за исключением тех аффективных высказываний, которые родители слышали несколько раз в течение жизни ребенка, но затем они никогда больше не повторялись), либо дети, которые утратили речь после небольшого периода ее нормального развития (как правило, в возрасте 2-3 лет).

Учитывая, что детям с аутизмом, доступно понимание речи, то, по мнению О.С. Никольской, возможно произнесение слов и фраз.

Растормаживание речи у таких детей (т. е. работа по «подхлестыванию» их речевой инициативы) проводят одновременно в трёх направлениях:

1) **Провоцирование произвольного подражания** действию, мимике, интонации взрослого. Такое произвольное подражание может стать предпосылкой подражания произвольного – звукового, а затем и словесного. Подражания легко добиться, используя приятные ребёнку сенсорные впечатления: взрослый выдувает мыльные пузыри – и даёт подуть ребёнку, взрослый раскручивает волчок – и даёт раскрутить ребёнку и т. п. В подходящий момент игры, когда удалось сосредоточить внимание ребенка на своём лице, можно, например, соорудить гримасу удивления, с подходящим комментарием, например: «Неужели ты сам построил эту башню?» Необычное, смешное выражение лица взрослого может иногда вызвать у ребенка подражательную реакцию. Важно добиться того, чтобы неговорящий ребенок как можно чаще смотрел на лицо и на рот говорящего именно в момент произношения слова или фразы.

*Имитация вербальных движений.* Для овладения навыком имитации вербальных движений необходимо, чтобы ребенок понимал инструкции по выполнению любых движений. Поэтому работу следует проводить в определённой последовательности:

- *Имитация основных движений.* Сидя напротив ребенка, предъявляют инструкцию, одновременно демонстрируя движение и помогая ребёнку выполнить его. Например, «Подними руки вверх», «Погладь себя по голове», «Дай руку», «Хлопай в ладоши» и др.

- *Имитация действий с предметами.* Учить ребенка игровым действиям, которые могут доставить ему удовольствие: «Положи кубик в ведро», «Позвони в колокольчик», «Катай машину», «Покорми куклу», «Подуй в дудочку» и др.

- *Имитация мелких и точных движений.* Учим ребенка показывать части тела, разжимать и сжимать кулаки и др. В формировании данных действий используются «клоунские атрибуты»: поролоновый клоунский нос, большие уши (на ободке) и др. Учитель-логопед надевает «клоунский нос», садится напротив ребенка и говорит: «Посмотри на меня, покажи нос», – ребенок тянется рукой к поролоновому носу, который вызвал у него интерес. Через несколько дней учитель-логопед убирает «клоунский» нос, ребенок показывает просто нос. Затем проводится работа перед зеркалом, сравнивают нос учителя-логопеда и ребенка. Постепенно выполняется действие по словесной инструкции.

Если ребенок с аутизмом начинает говорить поздно, после 5-6 лет, у него бывают трудности артикуляции. Это вызвано тем, что его речевой аппарат не имеет нужных навыков, и ребенок испытывает большие сложности, подыскивая верный артикуляторный образ слова. Чтобы облегчить ребёнку формирование правильной артикуляции, важно сосредоточить внимание ребенка на лице взрослого во время пения ему песни, чтения стихов, рассказывания. Взрослый «играет» не только лицом, но и голосом: подбирает интонацию, которая спокойно воспринимается ребёнком, а затем варьирует ее, то переходя на

шёпот, то необычно интонируя фразу (используя подходящую по смыслу ситуацию). Например, когда в игре укладывают всех спать, то переходят на шёпот; когда «наказывают Незнайку», то эмоционально произносят: «Ну что же с тобой, шалуном, делать?». Если ребенок и не воспроизведёт необычную аффективно насыщенную фразу дословно, то сможет подхватить, как эхо, интонацию взрослого, повторить, не раскрывая рта, всю фразу интонационно.

*Выполнение речевых инструкций по время игры.* После того как внимание ребенка удалось привлечь, установлен зрительный контакт, следует продолжать добиваться выполнения ряда речевых инструкций в игровой деятельности. Во время игры ребёнку дают машину поиграть за столом, учитель-логопед садится напротив и называет его имя. Он побуждает ребенка покатавать машину по инструкции: «Посмотри на меня. Катай машину». Затем просит посадить в машину и покатавать какую-нибудь игрушку: «Посмотри на меня. Возьми собаку, посади в машину. Катай машину».

• *Имитация артикуляционных вербальных движений.* При артикуляционных трудностях учитель-логопед проводит с ребёнком работу по развитию подвижности мышц речевого аппарата. При показе движений артикуляционных органов необходимо использовать зеркало, чтобы ребенок смотрел в зеркало и одновременно видел своё лицо и лицо учителя-логопеда. Учитель-логопед даёт ребёнку инструкцию «Посмотри на меня», затем показывает ребёнку движения. К каждому движению произносит инструкции: «Открой рот», «Покажи язык», «Сложи губы в трубочку», «Надуй щеки» и др. Если ребенок не может выполнить действие самостоятельно, учитель-логопед проводит пассивную гимнастику, используя механическую помощь.

**2) Провоцирование ребенка на эхолалии и произвольные словесные реакции.** Для этого целесообразно использовать следующие приёмы.

*Использование физических ритмов, ритмов движения ребенка.* Например, когда ребенок прыгает, приговаривать в такт прыжкам: «Как зайчишка, как зайчишка, как зайчишка, поскакал». Качая ребенка на качелях, используют ритм их движения, комментируя покачивание: «До неба – и назад! До неба – и на землю!» или «Я лечу, я лечу, я лечу, как самолёт!» Когда ребенок сидит на руках, то можно раскачивать его и петь что-нибудь в такт движениям или подбрасывать малыша на коленках: «Поехали-поехали за спелыми орехами». В равномерности движений, ритма надо создавать иногда неожиданный перерыв. Например, можно поймать и 2-3 секунды удерживать качели («Попалась птичка!»); в игре «Поехали-поехали» – «...в ямку – бух!». В такие моменты ребенок легче сосредотачивается на лице взрослого, «заражаясь» эмоционально, и, вполне возможно, он в очередной раз подхватит «бух!» или хотя бы что-то крикнет.

*Стимулирование вокализации, словесные реакции ребенка с аутизмом с помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии.* Когда ребёнку читают хорошо знакомые стихи или поют песни, нужно оставить паузу в конце строфы, провоцируя ребенка на договаривание нужного слова, используя характерное для такого ребенка стремление завершать незавершённую фразу. Если ребенок не делает этого, то взрослый сам договаривает слово (можно – шёпотом, а можно и беззвучно – только артикулировать, когда ребенок сосредоточен на лице говорящего). При этом время от времени надо пытаться ловить его взгляд, добиваться хотя бы мимолётного контакта «лицом к лицу». Эффективным будет вызывание договаривания ребёнком слов или фраз во время, когда он сидит на руках взрослого, который дополняет ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваниями, подбрасываниями).

*Включение в эмоциональный комментарий односложных реплик, междометий, звуков.* Во время игр и занятий, произносить звукосочетания и слова, которые ребёнку легко подхватить: «Ж-ж-ж – заводим мотор», «Прыгаем в воду – бул-тых!» Играя, например, в догонялки, крикнуть ребёнку: «Догоню-ю! Лови-и!». При этом делать паузы, ждать

отклика, повторять этот приём, пытаясь заглянуть ребёнку в лицо. Данный приём направлен на то, чтобы спровоцировать ребенка на подражание, вызвать у него эхоталию, непроизвольную словесную реакцию.

*Выработка голосовых реакций и звукопроизношения (подключения голоса вербальному контролю).* Постановка (вызов) звука по показу (зрительному образцу) проводится сразу после усвоения ребёнком вербальных движений. Для вызывания звука учитель-логопед может использовать «звуки индейцев» – прерывное проговаривание звука [А]. Во время проявления эмоциональной реакции учитель-логопед производит ритмичные движения своей ладонью по губам ребенка (имитация «звука индейцев» – А-А-А), слышится прерывистое произношение звука. Данное звучание привлекает внимание ребенка, постепенно переходит в игру. Далее закрепляют произношение звука инструкцией «Говори», и когда у ребенка выработан стереотип на звук [А], следует переходить к произношению звука [М], после закрепления изолированного произношения звука действиями по подражанию и с помощью поощрений, два этих звука соединяют в слог «МА». Ребенка учат проговаривать слово «МАМА», по подражанию, перед зеркалом, с опорой на фотографию мамы. Далее продолжают работу над словом «ПАПА», «ПОКА» (слово «ПОКА» совмещаем с жестом прощания после занятия и при уходе домой).

Работая перед зеркалом, учитель-логопед просит ребенка поднять язык к верхним зубам, по инструкции «Говори», вызывает произношение слога «ЛА», вместе с ребёнком поют песенки типа: «Ла-ла-ла» и стараются соединить этот слог с другими слогами типа «ЛА-ПА».

Работая над этими звуками, у ребенка закрепляется навык подражания вербальным действиям. Становятся доступными по подражанию такие звуки и слоги, как: «М», «МУ», «МА», «КО», «КА», «ГА», «ГО», «И», «У», «ПА», «БИ», «ЛА». Данные звуки закрепляются в различных звукоподражаниях и сопровождаются показом игрушки или картинки.

Таким образом, ребенок начинает усваивать произношение звуков и слогов по подражанию.

*Введение реплик, коротких диалогов в те рассказы, сказки, которые слушает ребенок.* Например, вспоминая летний отдых на море, мама говорит: Помнишь, как ты убежал от меня прямо в море, в одежде, в сандаликах, а я тебе кричала: «Сто-ой! Там глубоко-о!? А ты мне отвечал: «Не хочу-у!» (Хотя на самом деле ребенок ничего не отвечал). «А я тебя догоняла и говорила: Но-но-но! Нельзя в море без мамы!» Со временем ребенок может повторить: «Но-но-но!», а затем и первые слоги других реплик.

*Словесное обращение, когда взрослый притворяется, что не понимает, чего хочет ребенок, пока тот не обратится словом или хотя бы звуком.* Например, ребенок привёл взрослого на кухню и ткнул его руку в сторону тарелки с фруктами, зная, что ребенок хочет яблоко, взрослый говорит: «Не понимаю, чего ты хочешь», и выдаёт ему яблоко лишь тогда, когда ребенок «озвучит» свою просьбу (даже если издаст какой-то звук). Данным приёмом следует пользоваться изредка, не проявляя излишней настойчивости, не доводя ребенка до отчаяния.

*Подсказка формулировки просьбы.* Всякий раз, когда ребенок чего-то хочет, стоит подсказать ему короткую формулировку просьбы. Например, когда он тянется к чашке с водой, сказать: «Пить! Пить хочу!» – и с этими словами отдать ему чашку. Не надо говорить ребёнку: «Скажи слово «пить», так как это требует его произвольной организации. Следует только сопровождать его беззвучную просьбу нужным словом.

**3) Повторение за ребёнком и обыгрывание его звуковых реакций**, в том числе и вокальной аутостимуляции.

Это направление работы особенно важно для растормаживания речи *неговорящего ребенка с аутизмом*.

Для этого можно использовать *приём обыгрывания вокализации ребенка*. Сущность работы заключается в том, что в игре, на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня, родители и специалисты, работающие с ребёнком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией. Например, мальчик часто произносил слог «ка», развлекая себя, повторяя его на разные лады. Мама подхватывает это «ка» с его интонацией, а затем дополняет разными фразами, в зависимости от ситуации: «Ка-кой, ах ка-кой ты умный, ка-ак хорошо занимался», или: «Кататься, кататься поедem. На машине ка-таться», или: «Ка-ти мне мяч! Мяч, ка-тись!».

Если, например, если ребенок со стереотипной интонацией произносит: «И-и-и», – можно произносить, в зависимости от ситуации: «И-ишь какой!», или: «И-иго-го, поёт лошадка!» и т.п.

Это обыгрывание ситуации придаёт смысл вокализациям ребенка и может вызвать у него его живую реакцию – ребенок может быть удивлён, может внимательно посмотреть на взрослого, повторить ещё раз свой звук.

Если работа ведётся постоянно и интенсивно, можно отметить, что ребёнку нравится «перекликаться» со взрослыми, нравится, что его понимают, ему отвечают, вокализации ребенка становятся более разнообразными, часто они уже обращены к взрослому, как бы вызывая его на игру; иногда ребенок может произнести и реальные слова. Таким образом, из бессмысленных вокализаций ребенка удаётся вызвать у него первые слова. Осваивая этот приём, родители и специалисты иногда вначале жалуются, что у них «недостаёт фантазии» для подобной работы, однако очень скоро (примерно за неделю) приобретают необходимый навык и в дальнейшем обыгрывают вокализации ребенка очень легко, почти автоматически.

Особые сложности в работе по растормаживанию речи возникают с детьми, у которых изначально *очень много вокальной аутоstimуляции*. Если ребенок постоянно «лопочет», или поёт «на своём языке», или мычит, скрежещет дубами, щелкает языком, то вести речевую работу трудно, так как рот ребенка постоянно «занят». Работа по провоцированию на подражание с такими детьми, чаще всего, невозможна. Единственный выход – это интенсивная работа по обыгрыванию их вокальной аутоstimуляции. При обилии вокализаций следует задействовать только их небольшую часть, но этого вполне достаточно, чтобы время от времени привлекать внимание ребенка и хотя бы частично гасить его вокальную аутоstimуляцию. В образовавшиеся паузы следует включать эмоционально-смысловой комментарий.

### ***Закрепление речевых реакций.***

Работа по растормаживанию речи должна постоянно сопровождаться закреплением речевых реакций. Без специальной фиксации появившихся речевых форм работа по растормаживанию речи у неговорящего ребенка с аутизмом очень часто оказывается бессмысленной, так как, однократно появляющиеся слова и фразы, в дальнейшем могут никогда не повториться.

Для этого следует опираться на стереотипность и склонность ребенка относительно реагировать в повторяющейся ситуации.

Для закрепления появившихся речевых реакций целесообразно использовать следующие приёмы:

- постоянно в игре или на занятиях воспроизводить ту ситуацию, в которой у ребенка появилась подходящая звуковая или словесная реакция. Например, если он, когда разрушилась башня из кубиков, произнёс: «Упала» или повторил за взрослым междометие: «Бух!», то в дальнейшем в игре следует воспроизводить эту ситуацию. Следует с помощью комментария постепенно «накалять обстановку», чтобы снова вызвать эту же аффективную реакцию: «Ставим ещё один кубик – как высоко, сейчас она зашатается, ещё

один – башня покачнулась, ещё один – ой-ой-ой! Подул сильный ветер, ещё сильнее – башня зашаталась и...». Если ребенок не произнесёт «Бух!», взрослый произнесёт это сам и проиграет весь эпизод ещё раз;

- добиваться закрепления слов, связанных с каждодневными потребностями ребенка. Например, если он один раз произнес шёпотом: «Печенье», когда мама не могла понять, что нужно достать ему из кухонного шкафа, то потом уже легко можно добиться от ребенка повторения этого слова – просто протянуть руку к шкафу и спросить: «Что тебе дать?»;

- закреплять появившиеся у ребенка слова и фразы, всегда подхватывая его речевые реакции, повторяя слова или вокализации, привязывая их по смыслу к ситуации, обыгрывая, отвечая на них, создавая у ребенка впечатление реального диалога. Эта работа необходима не только для того, чтобы пробудить речевую инициативу ребенка, но и для фиксации сложившихся форм речевого контакта.

Необходимо соблюдать определённый баланс между работой по эмоционально-смысловому комментированию, формирующему понимание речи, и работой по растормаживанию внешней речи неговорящего ребенка. Иначе можно увеличить разрыв между пониманием речи и способностью что-то произнести у мутичного 6-7 летнего ребенка. Он будет с удовольствием слушать длинные сказки, рассказы, но сам при этом сможет произносить только несколько звуков или два-три «лепетных» слова. И столь необходимые для растормаживания речи младенческие игры на руках у мамы («Ладушки», «Сорока-ворона»), «Прятки» и стихи для раннего возраста будут ему уже неинтересны. Кроме того, дети в таком возрасте часто уже осознают свои проблемы и стесняются, боятся говорить. Надо очень внимательно прислушиваться к таким детям, так как, если они и начинают что-то произносить, то очень тихим шёпотом. Некоторые из них уже знают буквы, их можно научить читать и писать самостоятельно. «Переписка» с мамой, с педагогом может стать формой общения для такого ребенка и окончательно заблокировать у него развитие «внешней» – устной речи. Поэтому работу с неговорящими детьми, 5-6 летнего возраста, следует начинать с очень интенсивных занятий по растормаживанию «внешней» речи. Если внешняя речь у ребенка к школьному возрасту не появится – необходимо начинать обучать его чтению и письму.

### **Развитие экспрессивной речи детей второй группы**

В работе по развитию «внешней» речи ребенка второй группы частично используются те же приёмы растормаживания речи, что и у неговорящих детей. Ребенок второй группы имеет небольшой набор стереотипных фраз, поэтому способы растормаживания речи, развития речевой инициативы, помогают расширять набор слов и фраз, добиваться более гибкого использования ребёнком тех речевых шаблонов, которыми он владеет.

Следует активно работать с ритмами – двигательными и стихотворными: раскачивание ребенка на качелях и одновременно чтение стихов; пение весёлых песен, когда он «скачет» на лошадке-качалке; обязательное проговаривание в такт его моторным стереотипиям (например, когда он ритмично раскачивается стоя, переваливаясь с ноги на ногу, можно приговаривать: «Мишка косолапый по лесу идёт...»). Так же, как и для неговорящего ребенка, следует оставлять паузы в знакомых стихах, песнях, коротких сказках, провоцируя ребенка на договаривание, завершение фразы.

Учитывая, что ребенок второй группы постоянно использует одни и те же речевые шаблоны, повторяя их с неизменным выражением, целесообразно вносить в них разнообразие, «оживлять» эти «формулы», провоцируя его на игру интонацией (например, повторяя за ним на разные лады: «Попьём чайку? Попьём чайку... Попьём чайку!»).

Эмоциональный комментарий игры и занятий часто вызывает у такого ребенка эхололию, короткий ответ, соответствующий форме вопроса. Например, ребёнку говорят:

«Сейчас будем рисовать наш любимый автобус. Возьмём бумагу, краски. Ты нальёшь воды в банку?» Ребенок, скорее всего, отзовется: «Нальёшь».

Таким образом, существенная часть работы с ребёнком второй группы состоит:

- в растормаживании максимально возможного числа словесных реакций, пусть на уровне эхоталии. Следует добиваться, чтобы ребенок как можно чаще непроизвольно отзывался, больше реагировал речью, важно усиливать и развивать его речевую инициативу, стремление к речевому контакту.

- увеличении набора фраз, которыми ребенок может пользоваться, в первую очередь, в ситуации контакта. Ребёнку нужно «суфлировать», когда он пришёл, например, на детскую площадку и молча стоит, наблюдая за другими детьми. Мама может, взяв его за руку, обратиться к другому ребёнку: «Мальчик, как тебя зовут? Слава? А мой сын - Вася. Что у тебя, самосвал? А у нас игрушечный автобус. Давай вместе играть, строить гараж».

Подобную ситуацию мама может предварительно проговорить с ребёнком, когда обсуждается план на весь день. Например: «...А потом мы с тобой пойдём во двор, на качелях кататься. Там мы, наверное, опять встретимся с девочкой Катей. И что же мы ей скажем? Скажем: «Дай нам, пожалуйста, немного покататься». Обсуждая подобные ситуации с ребёнком заранее («Что мы скажем, когда придём к врачу?», «Что мы скажем, когда к нам придут гости?») и т. п.), можно подсказывать ему необходимую формулировку уже непосредственно в ситуации контакта. Такая же помощь в ситуациях контакта необходима и для детей третьей и четвертой групп.

### ***Работа по развитию речи детей третьей группы***

Речь детей третьей группы достаточно развёрнута, они могут говорить очень долго о том, к чему имеют особое пристрастие (чаще всего – о чем-то страшном, неприятном), могут цитировать любимые книги целыми страницами. Но при этом их речь – это монолог, им нужен не собеседник, а слушатель, который в подходящий момент решает нужную ребёнку аффективную реакцию: страх или давление. Ребенок не учитывает реплики собеседника, более того, очень часто он не даёт ему говорить, кричит и заставляет молчать, пока не закончит свой монолог, не договорит до конца цитату.

Чтобы вступить в диалог с таким ребёнком, надо, в первую очередь, хорошо представлять себе содержание его фантазий (они, как правило, стереотипны) или сюжет той книги, которую он цитирует. Можно попробовать, воспользовавшись какой-то паузой, вносить небольшие дополнения, уточнения, не отступая от сюжета в целом. Можно одновременно начать иллюстрировать рассказ ребенка рисунками. Они привлекут его внимание и заставят, хотя бы время от времени, отступать от своего монолога. При этом учитель-логопед может попросить ребенка проверить, правильно ли он изображает события и отдельных персонажей, спросить его о том, такими ли он их себе представляет. Ребенок будет, хотя бы изредка, отвечать на вопросы учителя-логопеда, отступая от своего стереотипа. Постепенно и рисунок и диалог будут становиться более развёрнутыми.

Другой способ спровоцировать такого ребенка на диалог – попробовать ввести в занятие «загадки», которые касаются содержания его рассказов. Если в вопросе содержится интеллектуальный вызов («попробуй догадаться, почему этот герой так поступил»), то ребенок с азартом берётся за решение задачи. Для того, чтобы разгадать загадку, он будет вынужден учитывать подсказки учителя-логопеда. Так постепенно ребенок втягивается в диалог, учится слушать и учитывать мнение собеседника.

### ***Работа по развитию речи детей четвертой группы***

При четвертом варианте речевого развития взаимодействие ребенка с расстройством аутистического спектра со взрослым развивается легче и быстрее.



При работе с детьми данной группы, владеющими устной речью, используются традиционные методы логопедической работы по формированию фонематического восприятия, звукопроизношения, развитию грамматического строя речи, обучению связной речи, предупреждению возникновения нарушений письменной речи. При этом требуется осторожность в стимуляции речевой деятельности. Лучше всего активизировать речь ребенка в процесс игры, повышающей психический тонус. Не следует торопиться с исправлением нарушений звукопроизношения, потому что накопление речевого опыта может привести к самопроизвольному устранению этих нарушений.

#### **4.4. Применение традиционных методов логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра**

##### **Работа по расширению и обогащению словаря**

Специфика речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра позволяет эффективно работать над формированием пассивного словаря с опорой на лексические темы: «Игрушки», «Части тела», «Продукты питания», «Мебель», «Зима», «Одежда», «Посуда», «Животные» и пр.

При этом можно выделить следующие разделы: соотнесение предмета с картинкой; накопление номинативного словаря; расширение предикативного словаря; расширение атрибутивного словаря; работа с картинками.

**Соотнесение предмета с картинкой.** Занятия на данном этапе становятся более интересными и разнообразными, так как с появлением указательного жеста у детей появляется больший интерес к наглядному и дидактическому материалу. Это даёт возможность логопеду планировать реализацию большего количества целей, а также использовать разнообразный материал. Для систематизации предлагаемого материала нами был разработан календарно-тематический план для каждого ребенка, учитывающий оптимальное время усвоения лексической темы (4 недели). Первоначально было принято решение обратиться к знакомому детям материалу («Части тела», «Продукты питания», «Мебель», «Зима», «Одежда», «Посуда», «Животные», «Мамины помощники – электроприборы»). Для этого в процессе занятия, на котором объяснялся новый материал, ребёнку предлагается для обследования реальные предметы или муляжи. Именно использование реальных предметов (мебель, продукты питания), муляжей заинтересовывает детей и позволяет расширять пассивный словарь. Первичная задача логопеда – привлечение внимания ребенка к губам и рукам взрослого в момент проговаривания слова. Особое внимание на данном этапе уделяется инструкциям: «Такой же», «Дай мне...», «Покажи, где...». Хотелось бы отметить, что инструкция: «Дай мне...», – усваивалась быстрее, чем: «Покажи, где ...».

**Накопление номинативного словаря.** С целью расширения пассивного номинативного словаря используется классификация предметов (продукты питания – мебель, посуда – одежда, т.е. резкие различия). Выбор лексической темы может зависеть от предпочтений ребенка.

Например, если ребенок совершенно не употребляет натуральные овощи и фрукты, то лучше на первых этапах работы не брать эти лексические темы.

Ребёнку предлагаются картинки (2-3) с изображением продуктов питания, при этом продукт питания соответствует реальному предмету. Педагог показывает муляж или продукт и даёт инструкцию: «Дай хлеб». После того как ребенок осваивает два-три продукта, количество картинок увеличивалось до пяти-семи.

**Накопления предикативного словаря.** При расширении пассивного предикативного словаря более эффективным оказывается включение элементов игры: «Катай машину», «Вытри рот», «Положи спать», «Корми...», «Дай руку» и др.

Например, педагог создаёт игровую ситуацию: педагог берет маленькую машину и

демонстрирует действие «катание машины», ребенок может не реагировать на данные игровые действия. В таком случае педагог действует с помощью приёма «рука в руке»: вкладывает машину в руку ребенка и катает вместе с ним, затем отпускает свою руку, комментируя при этом: «катай».

Игровая ситуация с куклой позволяет одновременно отрабатывать несколько речевых инструкций (ребенок на данном этапе работы не испытывает страха перед куклой). Педагог производит действия рукой куклы и говорит: «Дай руку», «Возьми ложку», «Корми лялю», «Дай пить», «Возьми платок», «Вытри рот», «Купай», «Положи спать».

При использовании игровых ситуаций можно использовать куклы «БИ-БА-БО». Этой игрушкой ребенок может управлять сам, то есть осуществлять перенос действий. Много времени требуется для осознания ребёнком того факта, что кукла является отождествлением человека. По инструкции: «Обними меня», ребенок ориентируется на самого педагога, а не на куклу, которой он манипулирует. Когда ребенок выполняет действия с куклой, а не со взрослым, игра приобретает форму типа диалога-действия (ребенок не говорит, но можно видеть, что он понимает и повторяет действия педагога, но не озвучивает («щекочем друг друга», «даём руку», «подаём предметы» и т.п.).

**Накопление атрибутивного словаря.** Первоначальное формирование атрибутивного словаря (основные цвета, формы, размер), также начинается с операции классификации. Работа ведётся параллельно с формированием элементарных математических представлений. Работа над накоплением атрибутивного словаря начинается с изучения основных оттенков цвета: синий, красный, жёлтый, зелёный. На первых этапах предлагается два цвета: синий и жёлтый. В данном случае последовательность изучения цвета также может зависеть от предпочтений ребенка.

Например, было принято решение использовать материал сразу на карточках, так как предметы (шары, кубы и др.) отвлекали ребенка (верчение, построение и т.п.). После того как ребенок освоил цветоразличение на двух цветовых гаммах, вводились новые оттенки цвета.

Как правило, если ребенок понял суть задания, классификация новых, введенных основных цветов не вызывает затруднений. Классификация выполняется также на разных предметах, которые необходимо разложить по коробочкам идентичных цветов. Для этого предлагаются задания, в которых необходимо приклеить картинки определённого цвета на лист такого же оттенка. Затем выполняется работа над соотношением ребёнком слова с оттенком цвета, вводится инструкция: «Покажи ... (красный, жёлтый и др.)». Если ребёнку доставляет данная инструкция особые трудности, то предлагается инструкция: «Дай ... (красный, жёлтый и др.)».

**Работа с картинками.** Выкладывание картинок в определённой последовательности («Мишка спит». «Где мишка спит?». «Мишка проснулся». «Где мишка проснулся?». «Мишка кушает». «Где мишка кушает?» и т.д.). Для данного вида задания используются также мозаика, кубики, игрушки.

### **Обучение пересказу, последовательному изложению событий**

Развивать способность к пересказу, последовательному изложению событий необходимо у детей второй и четвертой групп. Основой этой работы является эмоционально-смысловой комментарий всего, что происходит с ребёнком в течение дня, воспоминания и рассказы о каких-то памятных для него событиях, о том, что было прошлым летом, что было, когда он был совсем маленьким.

На фоне такого комментария можно уже создавать специальные ситуации, когда, например, мама вместе сыном вечером пересказывают папе события минувшего дня. Естественно, что говорит, в основном, мама, иногда оставляя ребёнку паузы для договаривания отдельных слов или фраз (желательно, чтобы мама при этом обнимала малыша,

удерживая его при себе). Например, мама говорит: «Папа, иди к нам, мы хотим тебе рассказать, как мы сегодня ходили гулять. Выходим на улицу, а там, оказывается, снег растаял и такие большие... правильно, сын, лужи. Пришлось нам вернуться домой и что надеть? Да, малыш, резиновые сапоги» и т. д.

Ребенок второй группы договорит, скорее всего, предложение одним-двумя словами, а ребенок четвертой – целой фразой, а возможно это спровоцирует его на спонтанный пересказ какой-то запомнившейся ему ситуации.

С этой целью педагог, работающий с ребёнком с аутизмом, после каждого занятия подробно пересказывает маме, что было на занятии, оставляя ребёнку возможность вставить слово или договорить фразу.

В начале работы невозможны традиционные формы отработки пересказа – рассказ по картинке, по серии картинок. Это обусловлено особенностями ребенка с аутизмом: невозможность длительного произвольного сосредоточения, игнорирование и негативизм по отношению к тому, что не имеет отношения к его интересам и пристрастиям.

Использование специально подобранных для логопедической работы картинок или серии картинок непродуктивно для обучению детей с аутизмом пересказу. За длительное время и с огромным трудом можно добиться лишь заучивания наизусть, механического зазубривания того шаблона пересказа, который учитель-логопед ему сам предложит.

Поэтому целесообразно использовать уже освоенный приём сюжетного рисования – рисование истории про него самого или его любимых героев, сопровождая рисование эмоциональным комментарием, который можно будет использовать для обучения ребенка пересказу по серии таких рисунков.

Для развития возможностей пересказа необходимо, в первую очередь, стремиться ко все более длительному сосредоточению ребенка на развитии сюжета игры или рисунка, на сюжетном комментарии. Но для того, чтобы по-настоящему расширить способность ребенка к развернутой речи, к пересказу, надо развивать его интерес к чтению, добиваться его заинтересованности прозаическими рассказами, сказками, стараться как можно дольше удерживать его внимание на сюжете, развитии событий.

Если удастся ребёнку со второй группой привить вкус и интерес к совместному и самостоятельному чтению, то это очень обогащает его речь, делает ее более развернутой, расширяет словарь.

Обучение чтению особенно необходимо детям третьей и четвертой групп для развития речи. При этом речевые обороты детей третьей и четвертой групп остаются чересчур «книжными», нехарактерными для разговорной речи, зато у них есть возможность усвоить по книжкам то, что они не получили из-за недостатка социальных контактов.

Все прочитанное с ребёнком мы следует обсуждать, но только не «экзаменуя» его, не задавая ему прямых вопросов по тексту, требующих его произвольного сосредоточения. Просьбы «расскажи» или «перескажи мне» воспринимаются ребёнком с аутизмом как требование выполнить очень тяжёлую работу. Поэтому лучше как бы «случайно», на прогулке или в другой непринуждённой обстановке, вспомнить о прочитанном и задать ребёнку вопрос о каком-то конкретном эпизоде – например, одобряет ли он поступок героя книги (для ребенка четвертой группы); можно просто вкратце вспоминать с ребёнком (второй группы) сюжет и провоцировать его на «договаривание».

Такая работа направлена не только на отработку у ребенка способности к связному и последовательному пересказу событий, но и на развитие его возможности участвовать в диалоге, слышать собеседника, учитывать его реплики, его мнение.

### **Формирование фонематического восприятия**

У детей с РАС фонематический слух либо не сформирован, либо распознавание звуков затруднено и ошибочно, носит угадывающий характер.

- Работа по формированию фонематического слуха и фонематического восприятия разделяется на шесть этапов.

I этап – узнавание неречевых звуков. На данном этапе вводится работа с музыкальными инструментами: барабан, бубен, дудка. Первоначальной целью является преодоление страха различных звучаний, обучение взаимодействию с музыкальными инструментами. Учитель-логопед предлагает ребёнку барабан, вкладывает в руки ребенка барабанные палочки и действует «рука в руке». Так ребенок осваивает способы игры на барабанах, учитель-логопед в это время даёт инструкции: «Делай так», «Бей в барабан».

II этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз. Ребенка обучают различать темпы: «Играй быстро», «Играй медленно», по подражанию, по словесной инструкции с подсказкой, используя музыкальные инструменты: барабан и бубен. Параллельно проводится работа по различению звуков музыкальных звуков за ширмой. Ребенок действует с идентичным инструментом по инструкции: «Делай так...». Для формирования более тонкой дифференциации звуков вводятся звучащие игрушки и звуки различных предметов.

III этап – дифференциация фонем – речевых звуков, доступных для произношения и восприятия ребенка: [А], [О], [У], [Э], [И]. Педагог произносит инструкцию: «Говори», закрывает рот экраном и произносит «А».

IV этап – дифференциация слогов.

V этап – различение слов, близких по звуковому составу.

VI этап – развитие фонематического восприятия и навыков элементарного звукового анализа у детей на каждом из указанных этапов логопедического воздействия.

На каждом из этапов используются традиционные формы и методы логопедической работы в сочетании со специфическими приёмами работы с учётом особенностей речевого развития детей с аутизмом.

### **Формирование звукопроизношения у детей с расстройствами аутистического спектра**

Как показывает практика, нарушения звукопроизношения при аутизме не характеризуются какими-либо специфическими паттернами ошибок. Вместе с тем, Т. И. Морозовой показана широкая вариабельность процента аутичных детей с нарушениями звукопроизношения (57-100%) и нарушениями или неразвитостью фонематического слуха (17-71%), что зависит от глубины аутистических расстройств. Кроме того, подчёркивается, что нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены как недостаточностью коммуникативной функцией речи (конкретно-малой речевой практикой), так и органическими нарушениями центральной нервной системы и периферического отдела речевого аппарата. Это определяет необходимость организации логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения.

Становление звукопроизношения у детей с расстройствами аутистического спектра осуществляется по тем же самым закономерностям, что и нейротипичных детей. Из этого следует, что основные этапы формирования звукопроизношения у детей с аутизмом и нейротипичных детей совпадают.

Однако формирование звукопроизношения у этих детей с расстройствами аутистического спектра имеет свою специфику, обусловленную особенностями развития ребенка. Специфика работы по формированию звукопроизношения у дошкольников с расстройствами аутистического спектра:

- необходимость в длительном подготовительном этапе обусловлена тем, что у детей с аутизмом недостаточно сформированы все компоненты готовности к становлению правильного произношения;

- невозможность использования некоторых приёмов постановки звуков у детей с расстройствами аутистического спектра из-за индивидуальных сенсорных особенностей;
- трудность автоматизации поставленных звуков в связи со своеобразием становления регулятивных действий и самоконтроля у детей с расстройствами аутистического спектра.

Опыт логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра показал, что формирование у них правильного звукопроизношения эффективнее происходит при использовании поведенческой терапии (АВА – терапия).

Формирование звукопроизношения у детей с аутизмом на логопедических занятиях осуществляется поэтапно. Последовательность и основная направленность этапов традиционна для логопедии, но имеет свою специфику при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Работу по формированию правильного звукопроизношения проводят после усвоения ребёнком навыков довербальной коммуникации, которые были усвоены ребёнком в подготовительном периоде работы по развитию речи (1 этап – *подготовительный*):

- умения выполнять по показу и словесной инструкции движения (сесть на стул, встать, повернуться, подпрыгнуть, покружиться, поднять руки, опустить руки, хлопнуть в ладоши, поздороваться за руку, топнуть ногой, положить ногу на ногу, кивнуть головой, покачать головой и т.д.);
- умения выполнять по показу и словесной инструкции движения пальцами рук;
- умения выполнять по показу и словесной инструкции мимические и артикуляционные движения.

### 2 этап. *Уточнение имеющихся у ребенка звуков.*

Работа логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра на данном этапе весьма специфична и в своей основе опирается на вербальное подражание, которое представляет собой непосредственное повторение ребёнком за логопедом определённого звука, слога, слова, фразы. При этом большое значение имеет поощрение, получаемое ребёнком непосредственно после повторения звуков, слов и фраз за учителем-логопедом. При работе над уточнением имеющихся у ребенка звуков учитель-логопед может использовать ряд «подсказок»: непосредственное произнесение звука (слога, слова, фразы) в полный голос, шепотное произнесение, беззвучное артикулирование, опору на картинку или печатный текст. После подсказки учителя-логопеда ребенок самостоятельно произносит требуемый звук (слог, слово и т.п.), и учитель-логопед поощряет его. Постепенно вместо непосредственного поощрения могут использоваться жетоны, которые в конце занятия обмениваются на какое-либо поощрение. Также постепенно уменьшается подсказка до полного исчезновения.

### 3 Этап. *Вызывание отсутствующих у ребенка звуков.*

Работа по вызыванию у ребенка отсутствующих звуков требует традиционной работы по развитию фонематических процессов, артикуляционной моторики, подражательной деятельности. Алгоритм работы на этом этапе аналогичен предыдущему и включает в себя: подсказка логопеда – произнесение ребёнком правильного звука – поощрение ребенка. При этом сначала поощряется произнесение звука недостаточно приближённо к нормативному. Аналогично предыдущему этапу происходит уменьшение подсказки (до исчезновения). Постепенно поощрение предоставляется только за произнесение звука, максимально приближённо к правильному, или нормативное произнесение и игнорируется неправильное и недостаточно правильное произнесение. При работе на этом этапе часто быстрее удаётся вызвать звук по подражанию учителю-логопеду («Скажи как я»), нежели по подражанию неречевым звукам («Как жужжит жук?»). В дальнейшем необходимо со-

отнести произносимый звук с различными неречевыми звуками. А произносимое слово необходимо соотнести с реальным объектом, картинкой и написанным словом.

#### *4 Этап. Формирование правильных артикуляторных позиций у детей расстройствами аутистического спектра.*

Формирование правильных артикуляторных позиций у детей с расстройствами аутистического спектра с искажением или заменой звуков затруднено малой возможностью использования механической помощи. Этот этап включает в себя обязательно логопедический массаж, желательно ручной, что способствует обогащению ощущений от органов артикуляции и нормализации мышечного тонуса, а также активизирует движения артикуляционного аппарата. Алгоритм работы логопеда аналогичен предыдущим этапам: подсказка – выполнение – поощрение.

5 этап – автоматизация поставленных звуков.

6 этап – дифференциация произносимых звуков.

7 этап – введение звуков в речь.

Работа по автоматизации, дифференциации поставленных звуков и введению их в речь по содержанию традиционна. Однако алгоритм: подсказка – правильное выполнение – поощрение – применяется и на этих этапах. На последних трёх этапах большая роль отводится уменьшению подсказки до полного ее исчезновения и переводу поощрения в естественное поощрение, т.к. именно при этом звуки будут введены в речь.

Эффективность работы по формированию звукопроизношения у детей с аутизмом зависит от ряда факторов:

- от полноты проведения подготовительного этапа,
- от владения учителем-логопедом методикой предоставления подсказки и поощрения,
- от индивидуальных особенностей ребенка.

Таким образом, учителю-логопеду при формировании правильного звукопроизношения у детей с расстройствами аутистического спектра следует использовать традиционные и специфические приёмы работы, целесообразно применять методы поведенческой терапии.

### **Обучение чтению детей с расстройствами аутистического спектра**

Одним из ведущих методов формирования речевой функции у детей с расстройствами аутистического спектра является обучение чтению. Чем быстрее приступить к обучению чтению, тем больше шансов вызвать у ребенка эхолаличное повторение звуков речи.

Обучение чтению целесообразно вести по трём направлениям:

- глобальное;
- послоговое чтение;
- аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение.

Детей с расстройствами аутистического спектра целесообразно обучать не побуквенному или послоговому чтению, а обратиться к методике «глобального чтения», т. е. чтения целыми словами.

При обучении чтению ребенка с расстройствами аутистического спектра по этой методике можно вначале ориентироваться на хорошую произвольную память ребенка, на то, что он, играя с магнитной азбукой или с кубиками, на сторонах которых написаны буквы, может быстро механически запомнить весь алфавит (так, мы знаем пример, когда один мальчик произвольно выучил алфавит, так как часто ел печенье в форме букв).

Взрослому достаточно время от времени называть буквы, не требуя от ребенка постоянного повторения, не проверяя его, так как всё, что требует произвольного сосредото-

чения, тормозит ребенка, может вызвать у него негативизм. Научившись складывать буквы или слоги, аутичный ребенок может долгое время читать «механически», не вникая в смысл прочитанного. Он увлекается самим процессом соединения букв и слогов, т. е. фактически начинает использовать его для аутостимуляции.

Научить ребенка с аутизмом читать целыми словами легче и быстрее, чем по буквам и по слогам, так как он, с одной стороны, он с большим трудом воспринимает фрагментированную информацию (поступающую в виде букв, слогов и т. д.), а, с другой стороны, способен моментально запоминать, «сфотографировать» то, что находится в его зрительном поле. Методика глобального чтения ориентируется, в основном, на непроизвольное внимание ребенка, на то, что он исходно запоминает слово просто как графическое изображение, как картинку. При этом картинки или предметы подписаны целыми словами, а слово всегда сочетается в зрительном поле ребенка с предметом, который оно обозначает.

Занятия по обучению глобальному чтению целесообразно строить по принципу чередования всех трёх направлений, так как каждый из этих типов чтения задействует различные языковые механизмы ребенка.

Используя приёмы аналитико-синтетического чтения, ребёнку предоставляется возможность сосредоточиться именно на звуковой стороне речи, что создаёт базу для включения звукоподражательного механизма.

Послоговое чтение помогает работать над слитностью и протяжностью произношения.

Глобальное чтение опирается на хорошую зрительную память аутичного ребенка и наиболее понятно ему, так как графический образ слова сразу связывается с реальным объектом.

Для формирования глобального чтения требуется проведение подготовительной работы, следует проводить разнообразные игры и упражнения на развитие:

- зрительного восприятия;
- внимания;
- зрительной памяти;
- понимания обращённой речи;
- выполнения простых инструкций;
- умения подбирать парные предметы и картинки;
- умения соотносить предмет и его изображение;
- понимания содержания читаемого.

### ***Глобальное чтение***

*(методику глобального чтения относят к альтернативной коммуникации)*

Суть глобального чтения заключается в том, что ребенок может научиться узнавать написанные слова целиком, не вычлняя отдельных букв. Для этого на картонных карточках печатными буквами пишутся слова. Лучше использовать картон белого цвета, а шрифт чёрный. Высота букв – от 2 до 5 сантиметров. Необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых планируют научить ребенка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления.

#### ***Виды работ.***

1. ***Чтение автоматизированных энграмм*** (имя ребенка, имена его близких, клички домашних животных). Удобно использовать семейный фотоальбом как дидактический материал, снабдив его соответствующими печатными надписями. На отдельных карточках надписи дублируются. Ребенок учится подбирать одинаковые слова, затем подписи к фотографиям или рисункам в альбоме закрываются. От ребенка требуется по памяти «узнать» необходимую надпись на карточке и положить ее к рисунку.

2. **Чтение слов.** Подбираются картинки по всем основным лексическим темам (игрушки, посуда, мебель, транспорт, домашние и дикие животные, птицы, насекомые, рыбы, овощи, фрукты, одежда, обувь, продукты, цветы) и снабжаются подписями.

Целесообразно начать с темы «Игрушки». Сначала берут две таблички с различными по написанию словами, например «кукла» и «мяч». Таблички к игрушкам или к картинкам мы начинаем подкладывать сами, говоря, что на них написано. Затем предлагаем ребёнку положить табличку к нужной картинке или игрушке самостоятельно. После запоминания двух табличек начинают постепенно добавлять следующие.

Порядок введения новых лексических тем произволен, так как в основном следует ориентироваться на интересы ребенка.

3. **Понимание письменных инструкций.** Составляются предложения, в которых используются разные существительные и один и тот же глагол.

Тематика предложений:

- схема тела («Покажи нос», «Покажи глаза», «Покажи руки» и т. д. – здесь удобно работать перед зеркалом);
- план комнаты («Подойди к двери», «Подойди к окну», «Подойди к шкафу» и т. д.). Предъявляя карточки, обращаем внимание ребенка на различное написание вторых слов в предложениях.

4. **Чтение предложений.** Составляются предложения к серии сюжетных картинок, на которых одно действующее лицо выполняет разные действия.

*Собака идёт. Собака сидит. Собака спит. Собака ест.*

Можно использовать таблички при изучении цветов, при определении величины, количества.

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько неговорящий ребенок понимает обращённую речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, придаёт уверенность в себе.

Учитель-логопед, может сам творчески переработать, адаптировать метод «глобального чтения» к интересам и возможностям каждого ребенка. Можно соединить глобальное чтение с приёмом сюжетного рисования.

### ***Послоговое чтение***

Для того, чтобы приступить к послоговому чтению этапу работы нужно знать основные типы слогов:

- открытые: согласный + гласный (па, мо);
- закрытые: гласный + согласный (ап, ом).

В таблице может быть взята одна согласная буква в сочетании с различными гласными (па, по, пу...) или одна гласная с разными согласными (ам, ап, ак...).

#### ***Виды работ.***

1. Чтение слоговых таблиц из открытых слогов. Таблицы изготавливаются по принципу лото с парными картинками. Ребенок выбирает слог на маленькой карточке и кладёт его на соответствующий слог на большой карте. Педагог при этом чётко произносит написанное, следя за тем, чтобы взгляд ребенка в момент проговаривания зафиксировался на губах взрослого.

2. Чтение слоговых таблиц, составленных из слогов закрытого типа. Подбираются пластмассовые гласные и согласные буквы, которые накладываются поверх написанных букв. Гласные звуки произносятся протяжно, а соответствующие им пластмассовые буквы передвигаются к согласным, т. е. «ходят к ним в гости».

3. Чтение слоговых таблиц, где буквы написаны на значительном расстоянии (10-15 см) друг от друга. Между буквами плавно растягивается толстая нитка или резинка (резинка обычно больше нравится детям, но если ее «щёлканье» пугает ребенка, лучше взять



нитку). Кончик резинки, завязанный в узел, ребенок прижимает пальчиком или ладошкой к согласной букве, а другой рукой ребенок тянет свободный конец резинки к букве, обозначающей гласной звук. Педагог озвучивает слог: пока резинка тянется, длительно произносится согласный звук, когда резинка щелкает, присоединяется гласный (например: «МММ-о», «ННН-а»).

### *Аналитико-синтетическое чтение*

В первую очередь формируют навык звукобуквенного анализа начала слова. Ста новление этого навыка требует большого количества упражнений, поэтому нужно изгото вить достаточное число дидактических пособий, чтобы занятия не были однообразными для ребенка.

#### **Виды работ**

1. На большой карте с чёткими картинками (можно использовать различные лото) ребенок раскладывает маленькие карточки с начальными буквами названий картинок. Сначала учитель-логопед оказывает ребёнку значительную помощь: буквы чётко называ ет, держа карточку так, чтобы ребенок видел движения губ; другой рукой показывает кар тинку на большой карте. Продолжая произносить звук, учитель-логопед приближает бук ву к ребёнку (чтобы он отслеживал взглядом движение буквы, можно использовать кусо чек лакомства, как и при работе с парными картинками), затем отдаёт карточку с буквой ребёнку (лакомство он съедает в момент передачи). Используя подсказку педагога в виде указательного жеста, ребенок кладёт букву на соответствующую картинку. Со временем он должен научиться самостоятельно раскладывать все буквы на нужные картинки.

Возможен обратный вариант игры: учитель-логопед раскладывает начальные бук вы из слов, обозначающих картинки на карточках.

2. Изготавливаются маленькие карточки с печатными буквами (примерно 2х2 см). В уголке они прошиваются скрепкошувателем двумя-тремя скрепками. Ребенок с помо щью магнита «ловит рыбку», т. е. буквы, а мы чётко проговариваем их. Это упражнение помогает дольше фиксировать взор ребенка на букве и позволяет расширить спектр его произвольных действий.

3. Подбираем картинки на определённые звуки. На листах крупно печатаем (пи шем) выбранные для изучения буквы. Две буквы устанавливаем по разным углам стола. Ребенок раскладывает предлагаемые ему картинки, названия которых начинаются на со ответствующие буквам звуки. Первоначально можно поддерживать руки ребенка и помо гать ему отыскивать нужный «домик».

Лучше подбирать пары букв, обозначающие как можно более контрастные звуки. Затем можно переходить к буквам, трудным для дифференциации: П - Б, Т-Д, С-З, В-Ф, К- Г, Ш-Ж.

4. Обязательно должно быть пособие, которое ребенок может взять в любое время и рассматривать его так, как ему хочется. Таким пособием может стать альбом-азбука, в который мы постепенно зарисовываем картинки на определённый звук. Рисовать лучше так, чтобы ребенок видел процесс заполнения страниц, при этом обговаривая и обсуждая с ним рисунки. Так как альбом может быстро истрепаться, на рисунки не нужно тратить много времени, а в случае необходимости восстанавливать испорченные страницы. Когда ребенок научится слышать начало слова, можно начинать работу по формированию звукобуквенного анализа конца слова.

#### **Виды работ**

1. На большой карте нарисованы картинки, названия которых заканчиваются на определённый звук. Рядом с картинкой находится «окошечко» с крупно написанной по следней буквой слова. Учитель-логопед выделяет голосом конец слова, ребенок кладёт пластмассовую букву на напечатанную в «окошечке».

Примечания: для упражнения нельзя использовать парные звонкие согласные (Б, В,

Г, З, Д, Ж), так как они оглушаются на конце и звук не совпадает с буквой; нельзя использовать йотированные буквы (Я, Е, Ё, Ю), поскольку их звучание также не соответствует буквенному обозначению.

2. Под картинку кладётся соответствующее слово. Учитель-логопед чётко проговаривает его, выделяя последний звук. Ребенок находит среди нескольких пластмассовых букв нужную и кладёт на последнюю букву в слове.

При аутизме не всегда возможно обучать ребенка построению предложений. Важно, чтобы у ребенка происходило накопление новых познаваемых слов и, хотя бы образно, он знал, что эти слова означают.

Для формирования речевых и неречевых навыков у детей с РДА рекомендовано использовать мнемические таблицы (мнемотаблицы).

**Мнемические таблицы** – метод, помогающий эффективно воспринимать и воспроизводить полученную информацию. Мнемотаблицы являются дидактическим материалом по развитию речи; их можно использовать для пополнения словарного запаса и развития речи; использовать при заучивании наизусть.

С помощью мнемотаблиц можно решить такие задачи как:

- Развитие речи и пополнение словарного запаса.
- Преобразование образов в символы.
- Развитие памяти, внимания и образного мышления.
- Развитие мелкой моторики.

Таким образом, работа по развитию речи у детей с тяжёлыми расстройствами аутистического спектра достаточно длительный и трудоёмкий процесс и требует от логопеда терпения, настойчивости и творческой инициативы.

Данные методы и приёмы логопедической работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, учитель-логопед может использовать в дошкольной образовательной организации и в школе.

#### **4.5. Организация логопедической работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра в школе**

Проявления речевых нарушений у детей с аутизмом школьного возраста очень разнообразны по характеру и динамике. При любом варианте расстройства аутистического спектра можно отметить целый набор специфических речевых нарушений:

- мутизм (отсутствие речи);
- эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отсроченные, воспроизводимые спустя некоторое время;
- отсутствие в речи обращений, несостоятельность в диалоге;
- трудности понимания вербальной информации;
- автономность речи;
- неправильное употребление личных местоимений;
- нарушение семантики, неологизмы;
- нарушения грамматического строя речи;
- нарушения звукопроизношения;
- недостаточное развитие фонематического слуха;
- нарушения просодических компонентов речи.

Данные о речевом развитии ребенка с расстройствами аутистического спектра описаны в заключении ПМПК. Учителю-логопеду образовательной организации необходимо провести углублённое обследование речи ребенка, при этом следует описать особенно-

сти, которые затрудняют успешное освоение программного материала и социальную адаптацию ребенка, требуют введения специальных условий обучения. Данные углублённой диагностики речевого развития ребенка с аутизмом позволяют определить проблемные зоны ребенка, а также наметить конкретные задачи на ближайший период. Учителю-логопеду следует учитывать данные учителя начальных классов о состоянии устной и письменной речи ребенка с РАС, полученные во время наблюдения на уроке и при оценке его письменных работ.

При описании речевых особенностей необходимо сделать акцент именно на тех специфических речевых трудностях ребенка, которые будут являться приоритетными при планировании и проведении коррекционной логопедической работы.

В соответствии с данными углублённой диагностики речи детей с аутизмом учитель-логопед определяет и реализует, совместно со специалистами службы сопровождения, основные и первостепенные для каждого ребенка задачи:

- обучение альтернативным способам коммуникации при отсутствии вербальной речи (мутизме). Этот один из наиболее сложных вариантов речевого недоразвития обуславливает проведение специальной коррекционной работы и требует от учителя начальных классов и других специалистов, работающих с ребёнком с расстройством аутистического спектра, значительной адаптации всего дидактического материала;

- формирование коммуникативной функции речи: развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы, умению поддерживать и инициировать диалог. Над реализацией данной задачи работают все специалисты системы психолого-педагогического сопровождения, но именно учитель-логопед в первую очередь на своих занятиях проводит работу по формированию определённых коммуникативных стереотипов, которые в последующем ребёнок с помощью педагога-психолога и учителя сможет переносить в более широкие коммуникативные ситуации;

- развитие понимания обращённой речи (трудности понимания вербальной информации, особенно – сложных логико-грамматических конструкций, понимания инструкций, коротких текстов, диалогов и т.д.).

Для решения данной задачи учитель-логопед, с учётом уровня речевого развития каждого ребенка, организует коррекционную работу над пониманием:

- обращённой речи: простых фраз, инструкций, сложноорганизованной устной речи);

- значений различных частей речи;
- задаваемых ребёнку с расстройством аутистического спектра вопросов по предложенному наглядному материалу;

- ситуаций, изображённых на картинах;

- содержания рассказов, сказок, текстов;

- прочитанного материала;

- обогащение и уточнение пассивного и (по возможности) активного словаря;

- работа над темпово-мелодической стороной речи. Дети с РАС, в том числе умеющие достаточно бегло читать, читают крайне монотонно, не соблюдая знаков препинания и границ предложения, что является одной из причин трудностей понимания прочитанного. Работа над просодической стороной речи, её мелодическими и ритмическими компонентами способствует улучшению понимания речи. Формирование навыков интонированного осмысленного чтения содействует учебной адаптации ребенка с аутистическим расстройством;

- формирование фонематического восприятия. Работа по развитию фонематического восприятия способствует формированию правильной устной речи и письменной речи

- коррекция звукопроизношения, развитие артикуляторной моторики, физиологического и речевого дыхания. Коррекция звукопроизносительной стороны речи не является

задачей первой необходимости, часто именно эта работа логопеда вызывает негативные реакции ребенка, особенно если она требует тактильного взаимодействия с ним;

- развитие грамматического строя (в плане понимания речи и активной речи), формирование слоговой структуры слова;

- обучение рассказыванию, пересказу, последовательному изложению событий;

- предупреждение и коррекция дислексии и дисграфии. У многих обучающихся с аутизмом отмечаются трудности дисграфического характера. Некоторые дети с аутистическими расстройствами имеют так называемую врожденную грамотность. Такие дети достаточно грамотно пишут, но не могут применить правило в отношении даже правильно написанного слова или текста, именно анализ правила, по которому написано то или иное слово или выражение, оказывается для них крайне затруднительным. Важно, чтобы учитель-логопед объяснил ситуацию педагогам, которые в свою очередь, адекватно реагировали на особенности усвоения и применения правил ребёнком с РАС.

В рамках реализации данных задач учитель-логопед акцентирует свою деятельность на следующем:

- сосредоточение внимания ребенка с РАС на речи педагога;

- развитие навыков подражания речи, жестам, действиям, мимике педагога;

- активизация речевых проявлений;

- расширение и использование стереотипных фраз ребенка (в том числе эхολаличных);

- оречевление происходящего, обговаривание планируемой и выполненной деятельности;

- подбор лексического материала, изучаемых тем, с учётом интересов ребенка;

- максимальное соотнесение слов с наглядностью, практическими действиями;

- развитие активности, точности, координированности артикуляционных движений;

- развитие мелкой моторики и графомоторных навыков;

- развитие познавательной сферы детей.

При реализации программы психолого-педагогического сопровождения учителю-логопеду необходимо подбирать учебный и дидактический материалы так, чтобы логопедические занятия способствовали преодолению трудностей освоения АООП НОО обучающихся с РАС, развитию коммуникативных навыков и соотносились с тематикой учебных предметов:

- русский язык и литературное чтение (при обучении по вариантам 8.1 и 8.2 АООП НОО);

- русский язык, чтение и развитие устной речи (при обучении по варианту 8.3 АООП);

- речь и альтернативная коммуникация (при обучении по варианту 8.4 – СИПР).

При обучении речевым навыкам, речь учителя-логопеда должна быть четкой и краткой. Следует продумать фразы, сопровождающие действия, которые в последствии будут повторяться раз за разом. Алгоритм действий должен быть разложен поэтапно, вербальные инструкции должны сопровождаться невербальными средствами.

Важными направлениями деятельности учителя-логопеда является: оказание методической поддержки учителям по организации речевого режима ребенка; обучение учителей проведению диагностики дислексии и дисграфии; осуществление взаимодействия с учителями и родителями обучающихся с РАС по развитию коммуникативной функции речи, предупреждению и коррекции нарушений устной и письменной речи, адаптации текстов, учебных и дидактических материалов с учётом речевых и психологических особенностей детей.

## V. МЕТОДЫ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

**Коммуникация** – процесс установления и развития контактов между людьми, возникающий в связи с потребностью в совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, обладающий взаимным восприятием и попытками влияния друг на друга.

**Альтернативная коммуникация** – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться. Альтернативная коммуникация также носит название дополнительной, тотальной.

**Цели использования альтернативной коммуникации:** построение функционирующей системы коммуникации; развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию развитие способности ребёнка выражать свои мысли с помощью символов.

Альтернативная коммуникация может:

- быть необходима постоянно;
- применяться как временная помощь;
- рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью.

**Методы альтернативной коммуникации**

1. Система жестов.
2. Система символов.
3. Обучение глобальному чтению.
4. Система коммуникации при помощи карточек PECS.
5. Игры и занятия, способствующие развитию навыков, необходимых для освоения системы альтернативной (дополнительной) коммуникации.

### СИСТЕМА ЖЕСТОВ

**Требования к символам системы дополнительной коммуникации;**

- Жесты должны быть легко выполняемыми, простыми, чтобы по возможности можно было догадаться об их значении.
- Картинки должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляций с ними (приклеивать-отклеивать, опускать в ящик — доставать из ящика).
- Лица и предметы, изображённые на фотографиях, должны быть знакомы ребёнку.
- Предметы и игрушки должны быть яркими и интересными ребёнку.
- Слово должно быть написано специальным простым шрифтом.
- Поза для жестов: напротив, на уровне глаз, дающая возможность ассистенту помочь сзади сделать жест.

Группы жестов, которые используют для обучения детей с РАС:

**Символические социальные жесты и движения:** Указательный жест: Да. Нет. Нельзя. Дай. На. Иди сюда. Иди на ручки. Дай ручку. Уходи. Сядь. Встань, поднимись. Привет. До свидания (пока-пока). Спасибо. Мой. Хорошо и др.

**Жесты описательного характера.**

- Зайчик – показать, как прыгает зайчик или изобразить «ушки».
- Кошка – погладить ладонью одной руки тыльную сторону другой руки или изобразить усы.
- Курочка — жест «клюёт».
- Лошадь – изобразить движение «скачем на лошадке»: руки сжаты в кулачки и подняты на уровень груди, подскоки.
- Медведь – показать, как мишка ходит.
- Петушок – изобразить гребешок.
- Птичка – жест «полетели».

- Мышка – рукой, сжатой в кулак, показать, как мышка бегает.
- Свинка – жест «пяточок»: кулаком или указательным пальцем потереть нос.
- Собака – жест «лает»: большой палец противопоставлен остальным, несколько раз сомкнуть и разомкнуть пальцы.

***Дополнительные социальные жесты:***

Смотри (указательный палец к глазу).

Слушай (указательный палец к уху).

Говори (указательный палец ко рту) и др.

***Группа жестов, являющихся имитацией простых предметных действий:***

- Ложка, кушать.
- Каша, варить кашу.
- Чашка, пить.
- Зубная щётка, чистить зубы.
- Умываться.
- Мыть руки.
- Причёсываться.
- Телефон, звонить по телефону .
- Машина, ехать на машине.
- Барабан, играть на барабане.
- Гармошка, играть на гармошке.
- Дудочка, играть на дудочке.
- Колокольчик, звенеть в колокольчик.
- Спать.
- Плакать.
- Поцеловать.
- Упасть.
- Идти.
- Холодно, замёрз и др.

## **ВИЗУАЛЬНОЕ РАСПИСАНИЕ**

Визуальное расписание – это последовательность картинок с изображенными занятиями или предметами, которые реализуются сейчас и будут реализовываться в будущем по очереди.

*Цель использования визуального расписания:*

- уменьшить количество раздражителей на ребёнка (без лишних слов);
- акцентирование внимания на визуальной сфере (самой сильной у детей с РАС);
- показать ребёнку ближайшую последовательность событий, что позволяет ему прогнозировать будущее и более комфортно чувствовать себя даже в не знакомой обстановке, так как неожиданное и незнакомое занятие, смена вида деятельности может привести к поведенческим проблемам.

Визуальное расписание можно использовать:

- на занятии в качестве подсказки что будет потом... (приятное, хорошее);
- дома, для режимных требований (трудности возникают в приёме пищи и укладывании спать, желательно фото ребенка при этих действиях);
- на индивидуальных занятиях с фотографиями ребенка и специалиста.

*Виды визуального расписания:*

- предметное: игра на улице – синий мячик; ложка – кушать;
- книга, где на каждой странице, картинка с указанным заданием;

- расписание из картинок или фотографий;
- визуальное расписание «сначала-потом», где приклеиваются и отклеиваются по окончании действия картинки;
- написанное (текстовое) расписание.

Использование визуального расписания способствует привыканию ребёнка к выполнению определенных действия, пониманию, что оно не несёт ничего опасного и плохого для ребёнка и даже приносит для ребенка приятные ощущения; способствует формированию коммуникативных навыков.

## **СИСТЕМА АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОМОЩЬЮ КАРТОЧЕК PECS**

При формировании навыка альтернативной коммуникации целесообразно использовать система обмена карточками PECS.

PECS (Picture Exchange Communication System), или Коммуникационная система обмена изображениями была разработана в конце 80-х гг. доктором Энди Бонди и его помощником Лори А. Фрост.

*Целью программы PECS* является – побудить ребенка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие.

В основе метода лежит тот факт, что повод для общения должен предшествовать фактической речевой деятельности. Метод начинается с определения потенциальных стимулов (того, что ребенок любит и хочет).

Базисные необходимые навыки для начала освоения PECS:

- отработка сравнительно устойчивого зрительного контакта, слов или жестовых обозначений «да», «нет», «дай»;
- устойчивый учебный навык;
- имитация действий «сделай, как я».

Ребёнок должен уметь повторить серию из простых 2-3 действий, когда действия не называются.

Как правило, с этой системой начинают знакомить детей младше пяти лет; проводят ее в виде тренинга, который можно проводить как в образовательном учреждении, так и дома.

С целью успешного овладения альтернативной коммуникативной системой обмена изображениями последовательно проводятся следующие шесть этапов обучения.

*Стадия первичного обучения* – осуществляется физический обмен картинки на предмет. Необходимо два человека: тот, у кого просят и тот, кто помогает ребёнку сделать действие (подсказывает). На занятиях это достигается привлечением второго педагога, а дома занимаются два члена семьи.

*Вторая стадия обучения* – обучение ребенка отдавать карточку, если человек не рядом (спонтанные действия). Необходимо сделать книгу с набором карточек и коммуникационное поле (книгу), на которое ребёнок будет выкладывать карточки, изученные ранее.

*Третья стадия обучения* – выбор двух-трёх различных картинок, обучение распознавать, что изображено на карточке. Обычно на этой стадии начинают вводить глаголы и составлять короткие фразы из 2 слов (вводится предикативный словарь). Важная составная часть – научить ребенка находить нужную карточку в книге.

*Четвертая стадия обучения* – обучение составлять предложения из карточек. Используются полоска в книге для составления предложения «Я хочу (предмет)» или «дай мне (предмет)», также используется техника «обратной цепочки». Ребенка учат просить конкретные специфические предметы (Я хочу красное яблоко). В конце этапа в коммуни-

кативной книге ученика содержится, как правило, 25-50 небольших карточек, чтобы общаться с различными коммуникативными партнёрами.

*Пятая стадия обучения* – обучение отвечать на простые вопросы при помощи карточек. Обучение ответу на вопросы «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» Взрослый задаёт вопрос перед тем, как ребенок начинает составлять предложение.

На этой стадии сфера изучения очень богата: классификация, похожее/разное, сезоны, обобщающие понятия, время суток и дела в это время, посещение разных мест и правила поведения там, обучение буквенному составу слова, развитие понимания эмоций и т.п.

*Шестая стадия обучения* – обучение делать комментарии при помощи карточек. Ученик должен адекватно отвечать на заданные в случайном порядке вопросы: «Что бы ты хотел?», «Что ты видишь?», «Что там у тебя?». Внимание обращается не столько на требование вещи / деятельности, сколько на назывании данного явления. В начале педагог действует так же, как и на предыдущих этапах: задаёт вопрос, например: «Что ты видишь?», одновременно показывая на карточку «Я вижу». Постепенно визуальная опора исчезает.

Чтобы дойти до последних этапов, нужно очень много тренироваться. Несомненно, использование карточек для коммуникации не является широко распространённым методом общения учащихся с нарушением развития. Но, с другой стороны, и коммуникация, и общение не являются самой сильной стороной детей с аутистическими нарушениями.

Использование PECS не только не тормозит развитие разговорной речи, а наоборот, ускоряет его – благодаря парированию словесного и визуального стимула в процессе обмена.

Правильно введённая в работу система PECS не только даёт возможность общения ребенка с РАС со сверстниками и взрослыми, но и в большинстве случаев запускает устную речь.

Помимо классической коммуникативной книги PECS, ребенок может использовать коммуникативные программы на планшете, коммуникаторы или коммуникативные доски.

Дети с хорошо развитой письменной речью вполне могут использовать ее не только для коммуникации, но и для формулирования ответов на уроке.

Таким образом, PECS – система, которая позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек. Обязательным условием для начала обучения по системе PECS является наличие у ребёнка собственного желания что-то получить или сделать.

Конечная цель занятий – ребёнок научается сообщать о желании получить определённый предмет или сделать что-либо, используя карточки с изображениями.

## Пиктография

Пиктограмма (от лат. *pictus* — нарисованный и греч. Γράμμα – запись) – рисуночное письмо, древнейший вид письменности. Его принципиальная особенность состоит в том, что знак никак не связан со звучанием слова, он выражает его смысл.

Пиктограмма – знак, отображающий важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде. Этот символ не фиксирует речь как таковую, а отражает ее содержание. Как правило, символ является мнемоническим (напоминающим) рисунком, не связанный ни со словом, ему соответствующим, ни с языком представления.

Термин «*пиктограмма*» обозначает представление написанного посредством рисунка.

Принципы пиктограммы применяются широко в международных знаках и символах, обозначающих виды спорта, а также в системе дорожных знаков. В знаках и символах, обозначающих виды спорта доминирует принцип конкретности, передачи смысла посредством позы или движения человеческой фигуры. В системе дорожных знаков - прин-



цип «идеограммы» — пространственной, цветовой и геометрической символики. Стрелка обозначает направление, перечёркнутые изображения — запрет.

Система пиктографических символов (пиктографическая коммуникация — ПКС) является одним из эффективных средств обучения неговорящих детей коммуникации. Она основана на использовании пиктограмм – специальных, так называемых неартикулируемых средств общения, визуальных речевых кодов, которые рассматриваются как средства первичной коммуникации, предшествующие формированию языковых средств общения и являющиеся необходимой базой их развития, или как основные средства коммуникации.

Пиктограммы могут быть классифицированы на многие категории в соответствии с тем предметом или той идеей, которую они отражают.

Преимущество использования графических символов – пиктограмм — заключается в том, что все участники коммуникации могут ориентироваться и оперировать одними и теми же изображениями.

Использование пиктографического кода в каждом конкретном случае позволяет решить три основные задачи.

1. Подготовка к социализации детей посредством раскодирования многочисленных сообщений, обращений, поступающих в такой форме от различных контактов с внешней средой (в общественных местах, в быту, в магазине и т. п.), что неоспоримо является достижением частичной социальной независимости.

2. Поддержка (или в тяжёлых случаях — замещение) экспрессивной речи.

3. Введение в азбучное чтение путём замены символических изображений графическими изображениями букв. При этом пиктографический код, если и не обязательный этап обучения чтению, то может быть переходом к нему.

Конечной целью работы является формирование умения ребенка спонтанно и эффективно пользоваться альтернативной системой коммуникации как средством общения и обучения.

Организационной формой обучения альтернативным средствам коммуникации является занятие. В зависимости от этапа и задач работы проводятся:

– диагностические занятия;

– занятия, на которых дети знакомятся с графическими средствами коммуникации (пиктограммой);

– занятия-тренинги (обучение использованию графических средств коммуникации).

На первом этапе ребенок знакомится с пиктограммой и устанавливает связь между реальным предметом и его графическим изображением. Предъявив реальный предмет, учитель-логопед выясняет, точно ли ребенок ассоциирует его название с самим предметом, может ли он выбрать и показать названный предмет из определённого множества других предметов. Если ребенок правильно выполняет это задание, то учитель-логопед показывает ему цветные картинки с изображением предмета.

Чтобы облегчить процесс вхождения в мир пиктографических изображений, на стенах комнаты, где живёт ребенок, в коридорах и в классе детского учреждения, которое он посещает, развешиваются плакаты с изображением различных предметов, видов деятельности, человеческих эмоций (лиц) и т. д. Эти изображения сопровождаются соответствующими пиктограммами, т. е. символическими изображениями.

Таким образом, ребенок с помощью взрослого учится соотносить реальный предмет с его пиктограммой.

Работу рекомендуется начинать со слов и предметов, наиболее знакомых ребёнку и значимых для него. При этом следует учитывать, что количество вводимых пиктограмм и темп их усвоения ребёнком определяется уровнем его интеллектуального развития, возможностями усвоения новых знаний.

Впоследствии от демонстрации изображений отдельных предметов и действий, от

установления связи между реальным изображением и пиктограммой рекомендуется переходить к созданию тематических пиктографических стендов (о еде, режиме дня, отдыхе и т. д.). В основе такой работы лежит идея «декорации».

**На первом** этапе работы с пиктограммами происходит расширение словарного запаса ребенка и накопление максимального количества символов для инициации общения и обучения, активизация, развитие когнитивной сферы ребенка и формирование предпосылок для становления вербальной речи.

**Второй этап** работы с пиктограммами направлен на расширение общения ребенка с помощью коммуникативного кода. Для решения этой задачи целесообразно оформить специальный журнал личной жизни каждого ребенка. На страницах этого журнала в определенной последовательности располагаются картинки, фотографии, пиктограммы, которые сопровождаются записью, поясняющей изображённую ситуацию. С помощью такого журнала ребенок организует процесс общения, информируя другого человека о каком-либо значимом для него событии. Впоследствии он может использовать изображения из своего журнала для передачи информации, касающейся событий, лично для него не значимых, но имеющих место в реальной жизни. Т

аким образом, у ребенка формируется навык переноса символов на другие ситуации, т. е. расширяется возможность передачи информации, общения. Работа на этом этапе способствует развитию связной невербальной речи, совершенствованию и обогащению общения.

**На третьем этапе** основное внимание уделяется грамматическому структурированию, предполагающему деление фразы на слова, ответы на вопросы, обучение ребенка графическим символам, обозначающим грамматические категории рода, числа и т. д. Коммуникативный код помогает в работе и со словом, и с фразой: ее конструированием, грамматическим оформлением и т. п. На этом этапе ребенок учится самостоятельно выбирать нужную пиктограмму из серии предложенных. У него формируется способность выстраивать пиктограммы в логический ряд, представляющий собой грамматически оформленные предложения или небольшие связные тексты. Использование невербальных средств коммуникации в условиях направленного системного педагогического воздействия стимулирует возникновение и развитие устной речи.

Таким образом, система работы с невербальными средствами коммуникации, направленная на развитие у ребенка продуктивных механизмов обработки информации как базы для формирования навыков коммуникативного поведения, предусматривает:

- первоначальное формирование понятия знака (пиктограммы);
- формирование обобщающего понятия на основе изученных знаков;
- закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммой; – самостоятельную ориентировку в системе предлагаемых знаков.

Упражнения по использованию системы пиктографических символов представлены двумя группами: – упражнения по освоению системы пиктографических символов; – упражнения по применению системы пиктографических символов.

### **Для обучения альтернативной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра можно использовать следующие методики**

**Методика Глена Домана**, построенная на определенном воздействии на отдельные участки головного мозга. Принцип методики состоит в том, что ребёнку с Рас многократно демонстрируют карточки со словами. Слово написано целиком, а не по буквам или слогам.

**Методика Корсунской Б.Д., Леонгард Э.И.** «Воспитание и обучение слабослышащих (глухих) детей дошкольного возраста в детском саду».

*Методика Нуриевой Л. Г.* «Обучение чтению»: глобальное чтение (целыми словами); послоговое чтение; аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение.

### **Программа «Макатон»**

Макатон – языковая программа, предполагающая структурный многофункциональный подход с использованием знаков и символов. Она направлена на обучение коммуникации, языку и навыкам чтения людей с аутизмом, синдромом Дауна, детей с различными психоневрологическими заболеваниями, а также детей с нарушениями слуха и другими особыми нуждами. Программа была разработана в Великобритании в 70-х годах XX в. логопедом и дефектологом Маргарет Уокер, членом Ордена Британской империи.

Таким образом, для обучения детей с расстройствами аутистического спектра можно использовать разные методы и методики альтернативной коммуникации.

Альтернативная коммуникация предназначена для детей, не владеющих вербальной коммуникацией (дополнительная, аугментативная, вспомогательная, тотальная коммуникация), а также для формирования речи у детей с расстройствами аутистического спектра первой и второй групп (по психолого-педагогической классификации Никольской О.С.). Альтернативная коммуникация может использоваться как полная альтернатива вербальной речи или как дополнение к ней. Альтернативная коммуникация необходима этим детям для установления и развития контактов, передачи опыта в результате совместной деятельности.

При использовании альтернативной коммуникации для развития речи и коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра учитель-логопед и другие специалисты, обучающие ребенка с аутизмом должны:

- владеть методикой реализации альтернативной коммуникации;
- уметь осуществлять выбор определённой методики альтернативной коммуникации, учитывая особенности и возможности каждого конкретного ребенка с аутизмом;
- использовать альтернативные методы коммуникации совместно с традиционными методами обучения детей с расстройствами аутистического спектра;
- проводить мониторинг результативности применения выбранной методики альтернативной коммуникации для развития речи детей.

Таким образом, система невербальных средств общения, наряду с традиционными логопедическими технологиями, помогает формировать речь у обучающихся с расстройствами аутистического спектра, улучшает всестороннее развитие ребенка, также активизирует его участие в коррекционно-развивающем педагогическом процессе, способствует развитию коммуникативных навыков и интеграции обучающихся в социум.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Аутизм как pervasive расстройство психического развития представляет собой сложную многокомпонентную проблему для специалистов разного профиля: педагогов, психологов, врачей, генетиков, социальных работников.

Вариативность расстройств аутистического спектра в детском возрасте от лёгких до тяжёлых форм создаёт особые трудности в построении системы клинико-психологической и психолого-педагогической помощи.

Важным направлением в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими аутистические расстройства, является работа по формированию и развитию речи детей.

Логопедическая коррекция очень длительна и кропотлива, она направлена на формирование и развитие всех сторон речи ребенка, что позволяет добиться максимальных результатов в коррекционном процессе. Она включает знание особенностей психофизического развития детей с аутизмом, специфику формирования речи у детей, имеющих аутистические нарушения, методику работы с детьми с расстройствами аутистического спектра при разных уровнях интеллектуального развития. Для эффективной коррекции речевых нарушений учитель-логопед должен использовать в работе традиционные логопедические методы в сочетании со специальными методами работы по развитию детей с расстройствами аутистического спектра, применять альтернативные методы коммуникации.

В данных методических рекомендациях раскрываются особенности речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра, в соответствии с психолого-педагогической классификацией. Представлена система работы по формированию речи у детей с аутизмом; раскрыты цели, задачи, принципы, условия организации логопедической работы с обучающимися с расстройствами аутистического спектра; описаны методы и приёмы коррекционной работы, способы альтернативной коммуникации для развития речи детей с расстройствами аутистического спектра.

Методические рекомендации адресованы руководителям общеобразовательных организаций, учителям-логопедам, учителям-дефектологам, педагогам-психологам, учителям, воспитателям, тьюторам, студентам педагогических вузов и другим специалистам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Аппе Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма / Пер. с англ. Д.В. Ермолаева. М.: Теревинф, 2006.
2. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития// Альманах Института коррекционной педагогики РАО. - 2000. - Вып. 2.
3. *Башина В.М.* Аутизм в детстве. - М: Медицина, 1999.
4. *Башина В.М., Симашкова Н.В.* Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом// Журнал «Школа здоровья».
5. *Богдашина О.Б.* Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме: учебное пособие. Красноярск, 2014.
6. Гилберг К., Питере Т. Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты / Пер. с англ., под ред. : СПб.: ИСПиП, 1998.
7. *Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В.* Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 177с.
8. *Горячева Т.Г., Никитина Ю.В.* Применение метода сенсомоторной коррекции при работе с детьми с аутистическими расстройствами. М.: Институт бизнеса и политики, 2011.
9. *Гринспен С., Уидер С.* На ты с аутизмом. М.: Теревинф, 2013.
10. *Грэндин Т., Скариано М.М.* Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
11. Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам // О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. Аутичный ребёнок: Пути помощи. Приложения. - М.: Теревинф, 1997.- С. 273-294.
12. Загуменная О.В., Белялова О.А., Береславская М.И., Богорад П.Л., Стальмахович О.В., Чистякова Л.А. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях, осуществляющих обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 141 с.
13. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 449 с.
14. *Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 1989.
15. Модель обучения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных организациях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры [Текст] : метод. рекомендации / Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т»; авт.-сост. О. Ф. Богатая, Н. П. Рассказова, А. В. Сорокина. – Сургут: РИО СурГПУ, 2018. – 105, [1] с.
16. Морозов С.А., Морозова Т. И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие. Самара: ООО «КНИЖНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО», 2017. 324 с.
17. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии. Москва: Издательство РБОО «Общество помощи аутичным детям «Добро», 2010. 102 с.
18. Морозова С.С. Основные аспекты использования АВА при аутизме. Москва: Издательство РБОО «Общество помощи аутичным детям «Добро» 2013. 364 с.
19. *Никольская О. С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Дети и подростки с аутизмом. Пси-

- хологическое сопровождение. Серия «Особый ребёнок», М.: Теревинф, 2005. 220 с.
20. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребёнок: Пути помощи. Изд. 4-е, стер. М.: Теревинф, 2007. 336 с.
  21. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С.* Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. - М.: Теревинф, 2011.- 224 с.
  22. *Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С.* Ребенок с аутизмом в обычной школе М.: «Чистые пруды», 2006.
  23. *Никольская О.С.* Трудности школьной адаптации детей с аутизмом // Особый ребёнок: исследования и опыт помощи. - М.: Центр лечебной педагогики; Теревинф, 1998. - Вып. 1.
  24. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
  25. Программа коррекционной работы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методические материалы для специалистов сопровождения учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов образовательных организаций / Сост.: Т.Ю. Галочкина, И.О. Баранова, Л.И. Грачева, Т.С. Кузьмина – Красноярск, 2016. – 84 с.
  26. *Семенович М.Л., Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Стальмахович О.В.* Адаптация образовательной программы обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2016. 177 с.
  27. *Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В.* Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 125с.
  28. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. № 1. С. 27–37.
  29. *Хаустов А.В., Загуменная О.В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра. Продолжение // Аутизм и нарушения развития. 2016. № 2. С. 20–28.
  30. *Хаустов А.В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. Москва: ЦПМС-СДиП, 2010. 84 с.
  31. *Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л.* Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Сборник упражнений для специалистов и родителей. Издательство Бела-ПДИ. Мн.: «Открытые двери» 1997. 152 с.
  32. *Янушко Е.А.* «Начальный этап коррекционной работы с аутичным ребёнком: знакомство, установление контакта» Научно-практический журнал «Аутизм и нарушения развития». № 3. 2004.