

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.42
ББК 4456+4459

DOI 10.26170/1999-6993_2021_04_01
ГЧНТИ 14.29.23 Код ВАК 13.00.03 (5.8.3)

С. В. Андреева
Москва, Россия

S. V. Andreeva
Moscow, Russia

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЕ

FORMATION OF ARBITRARY SPEECH IN PRIMARY SPECIALIZED SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND DISORDERS OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

Аннотация. Асинхрония развития у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в первую очередь проявляется в формировании интеллектуальной и речевой функций. В настоящее время увеличилось количество безречевых обучающихся с РАС и задержкой психического развития (ЗПР). Исследуются поведенческие и адаптивные особенности обучающихся с РАС и ЗПР, анализируется специфика их речевого, интеллектуального, сенсорного развития. Описана практическая работа по реализации логопедической программы с безречевыми младшими школьниками, имеющими расстройства аутистического спектра и задержку психического развития, обучающимися в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ). Констатируются особенности произ-

Abstract. The asynchronous development in children with autism spectrum disorder (ASD) is primarily manifested in the formation of intellectual and speech functions. Currently, the number of nonverbal students with ASD and disorders of psychological development (DPD) has increased. This study investigates behavioral and adaptive specific features of students with ASD and DPD and analyzes the specificity of their verbal, intellectual, and sensory development. It describes the practical work on the implementation of the logopedic program with nonverbal primary school children with ASD and DPD attending the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with ASD (at Moscow State Psychological and Pedagogical University). The study reveals the typical features of the articulatory and prosodic aspects of speech in

носительной, просодической стороны речи у безречевых обучающихся с РАС и ЗПР. Пошагово представлены базовые этапы формирования произвольной речи у обучающихся данной группы. Приводятся апробированные в процессе многолетней логопедической практики модификационные приемы работы по формированию фразовой речи. Даются рекомендации по формированию грамматических правил родного языка. Поэтапно представлены направления логопедической работы по становлению связной речи, обучению младших школьников элементам творческого рассказывания. Делаются выводы о возможности формирования речи после сенситивного периода ее развития, важной роли родителей и всех педагогов специализированной школы в генерализации речевых навыков у безречевых обучающихся с РАС и ЗПР.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; РАС; детский аутизм; дети-аутисты; ЗПР; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; начальная школа; младшие школьники; детская речь; развитие речи; произвольная речь; речевые навыки; безречевые дети.

Сведения об авторе: Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед.

Место работы: Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ).

Контактная информация: 127427, Россия, г. Москва, Кашенкин Луг, д. 7.
E-mail: Andreevasv@mail.ru.

nonverbal students with ASD and DPD. The basic stages of the formation of arbitrary speech in students of this group are presented step by step. The author characterizes the modified techniques of work on the formation of phrase speech, tested in the course of many years of logopedic practice. The study suggests recommendations on the formation of the native language grammar skills. The directions of logopedic work on the formation of coherent speech and teaching junior schoolchildren the elements of creative storytelling are presented in a system. Conclusions are drawn about the possibility of speech formation after a sensitive period of its development, about the important role of the parents and all teachers of a specialized school in the generalization of speech skills in nonverbal students with ASD and DPD.

Keywords: autism spectrum disorders; ASD; children's autism; autistic children; DPD; disorders of psychological development; children with disorders of psychological development; primary school; junior schoolchildren; children's speech; speech development; arbitrary speech; speech skills; nonverbal children.

About the author: Andreeva Svetlana Vital'evna, Teacher-Logopedist.

Place of employment: Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with ASD, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia.

Введение

Обучающиеся с расстрой-ствами аутистического спектра (РАС) и задержкой психического развития (ЗПР) получают образование по Адаптированной основной образовательной программе (АООП) — вариант 8.2. Дети данной категории различаются по уровню развития интеллектуальной, речевой функции, выраженности поведенческих нарушений. Обучающиеся с РАС и ЗПР являются высокофункциональными, т. е. при обучении могут добиваться высоких результатов. Однако у них диагностируется буквальность восприятия, сложность в понимании эмоций, юмора, переносного смысла слов и пантомимики. Младшие школьники могут иметь сенсорные, ментальные особенности развития, негибкость мышления, сложности с переключением в деятельности. Хороший физический слух, способность визуально запомнить большое количество деталей рисунка, развитая произвольная слухоречевая память сочетаются со сложностью понимания элементарных норм и правил поведения в социуме, взаимоотношений людей и предме-

тов, в формировании самостоятельных выводов на основе анализа последствий [1; 12].

Поведенческие особенности обучающихся с РАС и ЗПР: нарушение социализации, коммуникации, стереотипия деятельности и интересов — могут быть как выраженными, так и легкими и не зависеть от уровня интеллекта. Сформированная система взглядов и ценностей, понимание норм и правил социума у обучающихся данной группы к школьному возрасту практически отсутствуют.

В табл. 1 приведены результаты диагностики уровня развития адаптивного поведения по шкале Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scales — VABS) у обучающихся по варианту 8.2. ФГОС НОО (РАС и ЗПР) и зачисленных в первый класс специализированной коррекционной школы (Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС, ФРЦ МГППУ). В исследовании приняли участие семь младших школьников: шесть мальчиков и одна девочка, обучающихся в одном классе. Имена обучающихся изменены.

Таблица 1

Сводная таблица результатов диагностики уровня развития
адаптивных навыков по шкале VABS у обучающихся
по варианту 8.2. ФГОС НОО

Имя, физиологиче- ский возраст	Коммуни- кация	Повседнев- ные житей- ские навы- ки	Социализа- ция	Мотор- ные навыки	Средний статистиче- ский возраст
Евгений 7 л. 1 м.	4 г. 2 м.	3 г. 6 м.	1 г. 7 м.	3 г. 9 м.	3 г. 3 м.
Дмитрий 7 л. 3 м.	3 г. 7 м.	4 г. 1 м.	2 г. 6 м.	4 г. 6 м.	3 г. 6 м.
Борис 7 л. 1 м.	4 г. 6 м.	5 л. 2 м.	3 г. 8 м.	5 л. 3 м.	4 г. 6 м.
Александра 7 л. 3 м.	3 г. 4 м.	4 г. 4 м.	2 г. 1 м.	3 г. 10 м.	3 г. 4 м.
Василий 7 л. 4 м.	2 г. 11 м.	4 г. 3 м.	2 г. 3 м.	4 г. 3 м.	3 г. 5 м.
Семен 7 л. 1 м.	2 г. 6 м.	2 г. 9 м.	0 л. 11 м.	3 г. 7 м.	2 г. 5 м.
Петр 7 л. 2 м.	4 г. 3 м.	5 л. 0 м.	3 г. 4 м.	4 г. 6 м.	4 г. 3 м.

Диагностика уровня адаптивного поведения Вайнленд оценивает в том числе способность человека взаимодействовать с другими людьми, принимать социальные правила. Исходя из результатов данного исследования, можно сделать вывод, что базовые навыки, необходимые для формирования речевой функции, у всех обучающихся с РАС и ЗПР в данном классе сформированы недостаточно и находятся на уровне развития ребенка первых лет жизни. Наиболее дефицитарным у обучающихся с РАС и ЗПР является навык социального взаимодействия, предполагающий понимание законов, социальных связей, этических

норм, принятых в социуме. Многие обучающиеся с РАС и ЗПР не понимают, что речь (язык), жесты, мимика лица, интонация голоса используются как средство общения, способ передачи информации другим людям [13; 16].

Внешне сенсорное поведение обучающихся с РАС и ЗПР может быть сходным с иной эндогенной психической патологией, в частности с шизофренией у детей и подростков, однако имеет иную этиологию и патогенез [11]. Многие обучающиеся с РАС и ЗПР проговаривают свои действия вслух, как бы давая себе инструкцию. Подобное вербальное поведение младших школьников обусловлено повышенной тре-

возможностью, сложностью в регуляции нескольких действий одновременно. Соответственно, проговаривание повышает у них чувство контроля, улучшает процессы памяти, внимания. Для коррекции энерготонуса, снижения чувства тревоги, получения положительных ощущений обучающиеся активно используют вокальные, моторные, сенсорные (тактильные, обонятельные) аутостимуляции.

Интеллект у обучающихся с РАС и ЗПР специфичен. Способность анализировать, обрабатывать невербальную информацию диагностируется на высоком уровне, при этом им практически недоступны операции по обобщению вводной информации, выделению главного и получению выводов. Ментальный возраст младших школьников с РАС и ЗПР не соответствует физиологическому [2]. При создании специальных условий коррекционного воздействия, предполагающих учет особенностей развития, младшие школьники с РАС и ЗПР способны к обучению, демонстрируют быструю динамику в овладении академическими знаниями.

Речь обучающихся с РАС и ЗПР также вариативна: от развернутой, грамматически правильной до полного отсутствия коммуникативной речи [2; 3; 7]. Некоторые младшие школьники с

РАС и ЗПР плохо понимают обращенную речь, демонстрируя симптоматику сенсорной алалии, но развивают к школьному возрасту компенсаторные функции. В частности, обучающиеся с РАС и ЗПР рано начинают читать, в том числе и без специального обучения, компенсаторно формируя дополнительные семантические визуальные опоры.

Увеличивается количество безречевых обучающихся с РАС и ЗПР, не владеющих фразовой речью и говорящих однословно. Обучающиеся испытывают трудности в самостоятельном овладении способностью формулировать предложение. Отсутствие произвольной речи — способности осознанно строить предложение, текст, формировать замысел речевого высказывания, осуществлять выбор смысловых образов слов, грамматически правильно их оформлять, контролировать реализацию речевого высказывания — является распространенным речевым нарушением у обучающихся с РАС и ЗПР [12].

Ниже описан практический опыт логопедической работы по формированию произвольной речи у безречевых обучающихся с РАС и ЗПР, реализованный в Федеральном ресурсном центре (ФРЦ МГППУ) в период 2016—2021 гг. и доказавший свою эффективность.

Особенности коррекции произносительной, просодической стороны речи у обучающихся с РАС и ЗПР

На всех этапах логопедического воздействия ведется работа по коррекции звукопроизношения, темпоритмической, просодической организации речевого высказывания.

У безречевых обучающихся с РАС и ЗПР к семилетнему возрасту звукопроизношение сформировано на достаточном уровне, однако присутствует выраженная дизартрическая симптоматика при речевой нагрузке. Логопедический массаж делается логопедом по упрощенным схемам, с небольшой длительностью, но регулярно, так как речевое нарушение часто может усугубляться эпиактивностью. Артикуляционная гимнастика подбирается индивидуально, с преобладанием динамических упражнений вследствие высокого гипертонуса языка у детей, постоянных вокальных аутостимуляций, отсутствия нормативной речевой практики. Дизартрия у обучающихся с РАС и ЗПР может сочетаться с сенсорной алалией. Слабость слуховой коры снижает способность к вычленению речевых звуков из общего потока сенсорных аудиальных стимулов. Обучающимся сложно анализировать последовательно звуковой состав слова, выделять паузы и воспринимать

слово на семантическом уровне. При большом, сложном объеме слухоречевой информации дети могут испытывать болезненные ощущения и пытаться отгородиться, закрывая уши. Нарушения при сенсорной алалии влияют и на звукопроизношение и формирование собственных моторных артикуляционных программ. У обучающихся с РАС и ЗПР есть специфика, связанная с речепорождением речевого высказывания. При аффективном состоянии, при эхолалии, т. е. непроизвольно, дети способны произнести сложные фонетически и артикуляционно многосложные слова. В произвольной речи (при действии по инструкции педагога) у детей наблюдаются классические логопедические проблемы: пропуски, замены, перестановки звуков, слогов. Разница процесса говорения у обучающихся с РАС и ЗПР на непроизвольном и произвольном уровне очень существенна и проявляется на всех уровнях: фонетическом, лексическом, уровне фразы и текста.

Коррекция ритмической организации речи также имеет ряд особенностей. У обучающихся с РАС и ЗПР особенности функционирования процессов возбуждения-торможения центральной нервной системы (ЦНС) входят в структуру ведущего нарушения и отражаются на темпах говорения.

Внутреннее чувство тревоги также влияет на скорость, темп и ритм речи. У многих обучающихся с РАС и ЗПР диагностируются логоневрозы, функциональное заикание. Нарушение фонации, спазмы мышц гортани, «шепотная речь», усиливающиеся при стрессе и утомлении, — частая речевая патология у обучающихся с РАС и ЗПР. Нарушения просодической окраски речи: тембра, плавности, правильного использования высоты, силы голоса — также являются специфическими при расстройствах аутистического спектра. Обучающиеся не умеют с помощью интонации выделять главное в речи, даже на уровне слова. Аффективность либо монотонность произнесения слов являются следствием не только неврологических проблем, но и непонимания обучающимися социальных норм, нарушения способности чувствовать и воспринимать речь полимодально — через мимику, артикуляцию, контекст общения, язык тела. Подтверждает данные выводы речевое поведение обучающихся с РАС и ЗПР, которые цитируют фразы, тексты из мультфильмов с соблюдением просодических характеристик, но сами не могут интонационно правильно выразить даже просьбу.

Данные речевые проблемы корректируются комплексно: через использование логопедом приемов, заимствованных из клинической работы с заиканием, а также путем развития коммуникативного речевого опыта обучающегося.

Базовые этапы формирования произвольной речи

В процессе логопедического обследования безречевые обучающиеся с РАС и ЗПР демонстрируют знание большого количества слов номинативного, в меньшей степени глагольного словаря. При этом у них может отсутствовать навык просьбы. Данный комплекс проблем носит в большей степени поведенческую специфику: нежелание коммуницировать с другим человеком, выбор более простого способа получения желаемого. Однако формирование социально одобряемого поведения является важным условием обучения в школе, и начальный этап коррекционного обучения заключается именно в приобретении навыка просьбы посредством речи. Данная работа является комплексной и организуется в естественной среде всеми педагогами школы, родителями только при наличии реальной потребности у ребенка.

Таблица 2

Последовательность этапов формирования произвольной речи

Речь		
диалогическая		монологическая
1 этап	2 этап	3 этап
Коммуникативные вербальные навыки	Вопросно-ответная речевая деятельность	Описательные рассказы, пересказ

Если обучающийся имеет артикуляционные трудности, то используется альтернативная система коммуникации либо послоговое произнесение слов. Базовыми являются следующие виды просьбы:

- 1) просьба о поощрении («Дай», «Еще», «Дай сок»);
- 2) просьба о помощи («Помоги»);
- 3) просьба о перерыве («Устал»);
- 4) выражение согласия («Да»);
- 5) отказ («Нет»).

Обучающиеся с РАС и ЗПР достаточно быстро научаются просить желаемое вербально. При этом они достаточно долго используют слово или штампованную конструкцию, заученную по настоянию родителей: «Дайте, пожалуйста, мне планшет». Просить словосочетанием, предложением из двух-трех слов остается для них сложной задачей. Им требуются подсказки, напоминание педагога о том, что просить нужно правильно, т. е. фразой. На этапе формирования навыка просьбы складывается базовый функциональный словарь — слова, которые ребенок будет использовать часто для получения

желаемого, удовлетворения своих потребностей. Целесообразно обучать ученика конкретизировать просьбу за счет называния качественных, количественных характеристик желаемого: «две сушки», «красный мармелад».

Работа с логопедом на первых этапах предполагает уровень констатации, т. е. называния предметов, событий, действий. Последовательность этапов является условной, так как параллельно ведется работа по формированию диалогической коммуникативной речи в рамках вопросно-ответной деятельности. Важной целью является научить обучающегося не только отвечать на вопросы, но и самостоятельно инициировать вопрос. Формируется связь между вопросом и определенным ответом, а это важно, ведь обучающийся с РАС и ЗПР может не понимать, что на вопрос нужно отвечать посредством речи.

Базовыми вопросно-ответными логическими связями, сначала на уровне понимания, затем в речевой коммуникации являются модели: «сначала —потом»; «бы-

ло — стало»; «что (кто) это?»; «где? — тут (вот)»; «куда? — туда»; «зачем? — чтобы»; позднее «почему? — потому что» и т. д. Данные диалогические формы являются наиболее часто употребляемыми в повседневной жизни, как в учебной, так и в домашней, соответственно оптимальны для автоматизации навыка речевого диалога.

После обучения ответу на вопрос одним словом формируется навык ответа двумя словами — словосочетанием, простой нераспространенной фразой. Распространение фразы за счет введения дополнения либо однородных членов предложения осуществляется только после стойкого овладения навыком формирования двухсоставного предложения. Введение в структуру фразы обстоятельства предполагает понимание обучающимся предлогов. Важно использовать и картинки с изображением действий, и реальные ситуации для обобщения информации. Пример: на картинке — мальчик / девочка стоит.

Затем указательный жест показывает на реального педагога (занимающийся должен сопоставить ситуации: учитель тоже стоит). Вопросы строятся таким образом, чтобы в них либо полностью, либо частично был представлен ответ и обучающийся самостоятельно добавлял одно-два слова. Младший школьник формирует ответ, вычленив его из исходного предложения и вопроса логопеда в неизменной грамматической форме. Обучение в начале логопедической коррекции направлено именно на соединение слов во фразе, словосочетании в рамках контекста. На этапе формирования базовых частотных фразовых моделей обучающийся с РАС и ЗПР использует грамматику неосознанно, предпочитая запоминать конкретные модели, а не понимать их конструкцию. В дальнейшем работа будет направлена на развитие способности понимать, дифференцировать вопросы и грамматически верно согласовывать слова в предложении.

Таблица 3

Базовые шаблоны вопросов для дифференциации

Номер	Образцы вопросов
1	Вопросы с ответом «да/нет»
2	Вопросы с выбором («или»)
3	Что/кто это?
4	Какого цвета/формы/величины/размера?
5	Что/кто? делает...
6	Как делает? (говорит)
7	Чем? (делает)

Номер	Образцы вопросов
8	Где находится? (предложные формы ответа)
9	Для чего?
10	Кому?
11	Кого?
12	Куда?
13*	Почему?
14**	Что хочет делать? Что делает? Что сделал? Что будет делать?

Примечания

- * Навыки ответа на вопрос «Почему»? лучше формировать в эмоционально значимых для ребенка ситуациях: «Почему мальчик плачет?» («Потому что больно»).
- ** Формирование понимания вопросов с глаголами совершенного и не-совершенного вида очень важно для становления темпоральных представлений, речевого прогнозирования, и эта тема лучше усваивается на доступном, мотивационном материале с визуальной демонстрацией действия: «Мальчик хочет пить» / «Мальчик пьет» / «Мальчик попил» / «Мальчик будет пить».

Данная стратегия является базовой, так как обучающиеся с РАС и ЗПР испытывают трудности в порождении речевого высказывания, им необходимы подсказки и готовый алгоритм деятельности. Спецификой коррекционной работы с обучающимися с РАС и ЗПР является конкретность в формулировке вопроса. В частности, вопрос «Какой?» будет на ранних этапах сложным для понимания. Правильным будет вопрос «Какого цвета огурец?» или «Какой формы мяч?».

На данном этапе работы формируются фундаментальные знания, являющиеся предпосылками произвольной речи: понимание обращенной речи, импрессивный и экспрессивный словарь, спо-

собность говорить простой фразой. В процессе работы отрабатываются речевые модели предложений, включающие частотные слова, элементарные беспредложные и предложно-падежные конструкции, формируется способность к анализу простых причинно-следственных контекстных связей. Обучающимся с РАС и ЗПР сложно выделять отношения «субъект — объект» как на сюжетной картинке, так и при построении фразы. Главными для обучающегося с РАС и ЗПР являются предметы в сфере его сверхценных интересов, а не существующие в реальной действительности. Он предпочтет упростить речевую программу, описывая ситуации, оформленные

однословно, а не строить грамматические отношения между словами семантически («штаны ремонт» вместо «порвал штаны»). Выбор слов для формирования речевого высказывания также будет формальным, в частности, имея большой импрессивный словарь, в экспрессивной речи обучающийся будет использовать частотные слова или наиболее часто слышимые в его социальной среде («лежит» — «валяется»).

Продуктивным в логопедической работе является использование визуальных опор, поскольку зрительная (визуальная) модальность — ведущая у обучающихся с РАС и ЗПР. Возможность в медленном темпе воспринять информацию является важным условием коррекционной практики с данной категорией обучающихся. Младшие школьники с РАС и ЗПР последовательно обрабатывают информацию. Одновременная обработка полимодальных стимулов является для них крайне энергоемкой и в некоторых случаях невозможной. Различные схемы с картинками, печатными словами помогают обучающемуся с РАС и ЗПР понять алгоритм и сформировать связи между звуком и буквой, словом-картинкой и предметом либо действием. Статичность, структурная последовательность визуализированных программ деятельности на невербальном уров-

не переводится логопедом в речевую модальность. Глобальное, техническое чтение, в дальнейшем — техническое с частичным пониманием прочитанного является важным инструментом формирования устной речи у обучающихся с РАС и ЗПР посредством письменной. Данный прием является модификацией классических логопедических стратегий по формированию устной речи.

Параллельно с овладением навыком конструирования распространенной фразы ведется работа третьего этапа по формированию навыка пересказа по памяти, рассказа-описания из двух предложений, в некоторых случаях — осмысленного использования комбинированных шаблонных конструкций. Пример пересказа простого сюжета картинки: «Мальчик стоит. Мальчик улыбается». Пример рассказа — описания своих действий: «Я кушал макароны. Я пил сок». Данная модификация этапов формирования фразовой речи важна для того, чтобы у обучающегося не сформировалось понимание, будто диалог — это только ответ на вопрос одним предложением. Младшие школьники с РАС и ЗПР легко запоминают модели частотного поведения и используют их на постоянной основе. В процессе пересказа тренируется произвольная речеслуховая

память, развивается артикуляционный праксис, достаточная фонация. Способность воспроизводить большой объем произвольной речевой продукции у обучающегося с РАС и ЗПР лучше формируется в процессе оперирования несколькими короткими предложениями, нежели чем «длинным» распространенным предложением из пяти и более слов. Младшие школьники с РАС и ЗПР склонны к упрощению речевых программ. Уровень простого предложения для них более комфортен и предполагает возможность самостоятельно конструировать произвольную фразу, а не замещать речевыми штампами.

Работа по формированию фразовой речи является длительным процессом, а полученные знания важно автоматизировать и генерализовать. Перенос речевой практики осуществляется в рамках вопросно-ответной деятельности на темы, касающиеся того, что обучающийся делал в школе. В данной ситуации родитель с удовольствием выполнит домашнее задание логопеда, расспросив ребенка о занятиях в классе, о еде, самочувствии, поведении, оценках — и его самого, и других учеников класса. Уровень констатации доступен для обучающегося: он перечисляет доступные по семантике слова, действия. На данном этапе формируются первичные временные пред-

ставления и закладываются предпосылки формирования грамматики родного языка. Учитель-логопед в начале учебного года рекомендует родителям применение визуального расписания, где используются визуализированные глаголы, и при завершении активной деятельности родитель оречевляет ситуацию, используя глаголы совершенного/несовершенного вида, настоящего/прошедшего времени, обращая внимание ребенка на звуковые изменения в слове. Также в домашней среде закрепляется навык формирования простой фразы и закладываются предпосылки навыка пересказа. В процессе бытовой деятельности ребенок комментирует свои действия вслух, родитель помогает, стимулируя его вопросами и подсказками.

Важной и наиболее сложной задачей базового уровня является формирование способности сообщать о своем эмоциональном состоянии, инициировать диалог, делиться личной информацией — т. е. начало формирования не только функциональной, но и социальной речи. Помощь родителя становится ведущей в формировании базовых речевых навыков. Данные знания являются фундаментальными, социально значимыми и позволяют безречевому обучающемуся с РАС и ЗПР выполнить переход от визуального

мышления к вербальному, т. е. осуществляемому посредством речи.

Формирование грамматического строя языка

Определяющим для развития произвольной речи является «языковое чувство». Данная способность, в свою очередь, невозможна без способности обучающегося к операциям обобщения и структурирования. Обобщая речевую информацию, формируя ассоциативные смысловые связи на уровне словосочетания, простой фразы, младший школьник с РАС и ЗПР учится мыслить вербально. Понимание обучающимся структуры, соотношения элементов и целого дает ему возможность оперировать смысловыми единицами, из которых он может строить различные сообщения: от простого предложения до сложного текста [4]. Невозможно выучить все возможные варианты предложений. Важно научиться составлять возможные комбинации слов, связанных семантически и грамматически [9]. Ноам Хомский считает именно грамматику определяющей частью языковой способности. По мнению ученого, «язык — это прежде всего грамматика, а грамматика — это прежде всего синтаксис, синтаксис же, в свою очередь, — это прежде всего спо-

собность к рекурсии, т. е. возможность вставления одних составляющих в другие составляющие того же типа...» [цит. по: 6].

Формирование грамматического строя речи у обучающихся с РАС и ЗПР кардинально отличается от работы в данной области с детьми, имеющими умственную отсталость. Сохранный интеллект у обучающихся с РАС и ЗПР позволяет им анализировать речевой материал. Грамматические правила языковой системы (синтаксиса, словообразования, словоизменения) у данных детей начинают складываться на базовом этапе вопросно-ответной деятельности. Педагог дает образец правильной речи, выделяя интонационно предлоги, флексии, приставки и т. д. Если обучающийся умеет читать, то им анализируется звуко-буквенный состав слова.

Последовательность формирования грамматических правил не является стандартной. В первом классе младшие школьники на уроках математики, устной речи изучают числительные, понятия части и целого, цвета, формы, величины предметов. Учитель-логопед помогает обучающемуся с РАС и ЗПР быстрее овладеть навыком понимания изучаемого вербального материала в классе, подстраивая свою программу под задачи всего педагогического коллектива.

*Основные направления
формирования грамматического
строения речи*

1. Словообразование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (-ик-; -к-; -чик-; -щик-).

2. Дифференциация окончаний существительных ед./мн. числа (*стул — стулья*).

3. Дифференциация глаголов в ед./мн. числе настоящего времени (*идет — идут*).

4. Словосочетание. Согласование существительных с прилагательными в роде, числе в им. падеже (*синяя шапка, красные штаны, черный свитер*).

5. Согласование существительных с порядковыми числительными в ед./мн. числе (*один стул, два стула*).

6. Согласование (координация) существительных с глаголами по роду, числу в настоящем времени (*мальчик идет, девочки идут*).

7. Образование глаголов прошедшего времени ед./мн. числа (*читает — читала, рисуют — рисовали*) и их дифференциация с глаголами настоящего времени.

8. Согласование числительных и количественных наречий с существительными с продуктивными окончаниями (*много столов, много коров*).

9. Согласование (координация) глаголов и личных местоимений по лицу и числу (*я иду, он идет, они идут*).

10. Формирование беспредложных конструкций с существительным в ед./мн. числе из 3—4 слов (*мальчик несет книгу, дети собирают желтые листья*).

11. Склонение существительных в ед./мн. числе по падежам.

12. Согласование предлогов с существительными в соответствующих падежных формах (*на столе, под столом*).

13. Формирование предложно-падежных конструкций с существительным в ед./мн. числе из 4—5 слов (*пиджак висит в шкафу, ботинки лежат на полу*).

14. Согласование прилагательных с существительными в роде и числе в косвенных падежах (*вижу белую рубашку*).

15. Согласование притяжательных прилагательных с существительными в роде, числе, падеже (*мой рюкзак, нет моей ручки*).

16. Образование относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов: -ов-, -ин-, ев-, -ан-, -ян- (*из стекла — стеклянный*).

17. Изменение относительных прилагательных по родам.

18. Образование притяжательных прилагательных с суффиксами -еньк-, -оньк- в роде и числе (*маленький — маленькие*).

19. Словообразование приставочных глаголов (*поел, попил, ушел, унес, подъехал — выехал*).

20. Согласование (координация) глаголов и существительных

по роду в прошедшем, будущем времени и их дифференциация (*мальчик занимался — девочка занималась / мальчик будет заниматься — девочка будет заниматься*).

21. Формирование грамматически оформленных разных типов предложений:

- простые распространенные из 5—7 слов;
- предложения с противительным, разделительным союзом (*а, или*);
- сложноподчиненные предложения (*потому что*).

При отработке грамматического правила формируется лексический материал с одинаковыми окончаниями, приставками, суффиксами, который многократно повторяется. Обучающийся должен запомнить правила и усвоить алгоритм образования форм на уровне навыка. Младшие школьники с РАС и ЗПР, повторимся, в большинстве имеют хорошую память и быстро усваивают информацию, однако при дифференциации допускают сложности и ошибки. Важно предоставить максимальное количество образцов, а при неправильном назывании незамедлительно проводить коррекцию ошибки. После овладения обучающимся навыком формирования жестких речевых конструкций осваиваются гибкие, служащие для выра-

жения тонких, вариативных смыслов.

Младшие школьники с РАС и ЗПР обучаются в начальной школе пять лет и при невыраженном речевом негативизме, достаточных интеллектуальных способностях, хорошей слухоречевой памяти и минимальных дизартрических проблемах способны освоить основной объем логопедической программы. Однако, понимая грамматику речи, обучающийся длительное время может допускать ошибки при волнении, утомлении, стрессе. Увеличение его речевой активности в социальной коммуникации, повседневной жизни не произойдет быстро. Говорящий однословно на начальном этапе, обучающийся с РАС и ЗПР уже к концу первого класса может овладеть фразой из трех слов, в отличие от обучающегося с легкой умственной отсталостью и РАС. Последнему для формирования простой фразовой речи потребуется не менее 2—3 лет. Младший школьник с РАС и ЗПР достаточно долго будет говорить однословно, простой произвольной фразой с элементами грамматического оформления и вперемешку со штампами, вокальными аутистимуляциями, подкрепленными взмахами рук, потряхиванием пальцев, кистей и т. д.

Формирование связной речи

Формирование навыка ответа на вопросы по картинке является основополагающим для развития связной речи у обучающегося с РАС и ЗПР. Овладев ответом на вопросы (дифференцируя и понимая их смысл), начав использовать фразы различной сложности, младший школьник готов к переходу на более высокий речевой уровень.

В процессе работы используются разные уровни сложности: вопросы с визуальной статичной/динамической опорой, вопросы на слух, требующие учитывать контекст, вопросы внеситуативной, абстрактной тематики. Педагог задает вопрос, обучающийся дает ответы.

1. Ответы с опорой на простую картинку.

2. Ответы без картинки (по памяти) сразу же после демонстрации и констатации педагогом лексического материала.

3. Ответы без визуальной опоры на слух, в рамках изученных лексических тем.

4. Ответы с опорой на сюжетную картинку (несколько участников/предметов).

5. Ответы без сюжетной картинки (по памяти) сразу же после демонстрации и констатации педагогом лексического материала.

6. Ответы без визуальной опоры на слух, на описание изу-

ченного материала, события с несколькими участниками/объектами.

7. Ответы на вопросы по серии картинок с визуальной опорой, с простым сюжетом (перечисление различных действий одного или нескольких участников сюжета в последовательности).

8. Ответы на вопросы по видеоматериалу (динамическая нагрузка) после просмотра (по памяти).

9. Ответы на вопросы о совершенных действиях, деятельности ребенка в прошедшем времени.

В процессе обучения всегда дается образец работы, используются различные подсказки, варьируется сложность материала по семантике и объему. Важно понимать, что способность обучающегося воспринимать речевую информацию на слух и отвечать словесно является самым высоким уровнем сложности и формируется поэтапно — начиная с визуального восприятия информации. При способности младшего школьника к чтению логопед в работе применяет слова, написанные на отдельных листочках бумаги: при ответе на вопрос обучающийся выбирает правильное слово или составляет фразу из предложенных слов.

Научившись отвечать на вопросы, обучающийся с РАС и

ЗПР практически овладевает навыком описания различной сложности. Ответы на вопросы по памяти формируют у младшего школьника навык пересказа по заданной смысловой программе. Имея данный речевой опыт, обучающийся готов к более сложному уровню — рассказу, пересказу, состоящему из нескольких предложений. Дается инструкция: «Расскажи, что видишь», «Теперь сам/сама расскажи/перескажи». Обучающийся сам формирует программу речевого высказывания с визуальной опорой либо без нее, либо по памяти. Для опоры используется вопросный план. Обучающийся знаком с терминами «сначала-потом», соответственно объяснение логопеда о том, как строить структуру рассказа (начало — середина — конец — вывод), будет ему доступно. Обучение младшего школьника с РАС и ЗПР умению формулировать выводы является обязательным условием при формировании произвольной речи. Обучающиеся с РАС и ЗПР плохо обобщают информацию, и им нужна направляющая помощь в формировании социально важных выводов, правил социокультурного поведения.

Не менее важным условием является формирование речевой гибкости у младшего школьника с РАС и ЗПР. Строить фразу или рассказ по готовым моделям,

программам, что является уровнем констатации, усиленно обучающемуся. Самым сложным разделом логопедической работы является становление навыка речевого прогнозирования на этапе формирования элементарного творческого рассказывания. Начинается работа с элементов творческого рассказа — предлагается дополнить описание статичного сюжета на картинке ответами на вопросы: «Как ты думаешь, что было до?» и «Что будет после?».

Пример. Дана сюжетная картинка — сцена из мультфильма «Маша и Медведь», где Миша поймал рыбу и рядом стоит Маша. Обучающийся говорит: «Миша держит рыбу». Логопед просит его подумать и сказать (придумать), что было до того, как Миша поймал рыбу, и что произойдет потом. Логопед дает образец, предлагая свой вариант рассказа: «Миша пошел на речку. Миша поймал рыбу. Миша приготовит рыбный суп. Миша угостит Машу рыбным супом. Хорошо иметь друзей! Хорошо быть добрым!»

При формировании навыка речевого прогнозирования с визуальной опорой обучающийся с РАС и ЗПР развивает способность мыслить вербально и про-

граммировать произвольное речевое высказывание на уровне текста. Продуктивны в рамках данного направления сюжеты-нелепицы и истории, где нужно придумать конец. В дальнейшем задания усложняются по классической схеме логопедической работы. При увеличении речевого объема используются планы-рассказы, как картинные, так и в форме письменной речи [14].

Тем не менее самостоятельный рассказ со всеми элементами сюжета: вступление, завязка, кульминация, развязка, заключение (вывод) — для обучающегося с РАС и ЗПР, говорившего в первом классе однословно, практически невозможен. Данная работа будет продолжена логопедом в средней школе. В рамках обучения в начальной школе хорошим результатом можно считать способность ребенка рассказать о свершенном событии либо придумать и описать простой сюжет из 5—7 предложений. Допускается помощь в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений, подсказок для удержания ребенком сюжетной и смысловой программы, подбора правильных слов.

Не менее сложным и требующим комплексной социально-психологической коррекции является навык понимания и использования просодики речи для передачи смысла, расстановки приоритетных информационных

акцентов на уровне текста. Данный навык целесообразнее развивать на этапе формирования связной речи, когда имеется достаточный речевой опыт. Обучающиеся с РАС и ЗПР хорошо научаются имитировать, в том числе и интонацию, но, как уже подчеркивалось, самостоятельно не умеют ее использовать. При развитии речевой функции у обучающихся с РАС и ЗПР постепенно формируются интонационные параметры речи: темп, ритм, высота, сила. Однако, как и при использовании грамматических правил, у младших школьников часто возникают интонационные ошибки. Обучающиеся с РАС и ЗПР даже на уровне одного слова могут применять разную силу голоса — например, выделять голосом все гласные. Либо на уровне предложения произносить слова с различным темпом, с шепотной речи переходить на нормативный тон. В процессе тренировок, становления не только речевой, но и голосовой функции данный круг проблем нивелируется и проявляется только при увеличении речевой нагрузки или усилении тревожности. Однако в рамках обучения в начальной коррекционной школе практически невозможно достичь понимания обучающимися с РАС и ЗПР в чужой речи, например, иронии или сарказма. Тонкие семантико-просодические характеристики

речи взаимосвязаны не только с мышлением, но и с социальной практикой, с пониманием чужих намерений и формируются у обучающихся с РАС и ЗПР в последующие годы в процессе жизненного опыта.

Организация коррекционно-логопедической работы

Реализация логопедических целей и задач напрямую зависит от учета педагогом индивидуальных особенностей младших школьников с РАС и ЗПР [1; 8; 10; 15]. Для обучающегося, имеющего сенсорные особенности, необходима организация сенсорной среды, коррекция энерготонуса. Обучающемуся с выраженным аутистическим поведением преимущественно важна стабильность, предсказуемость учебного процесса. Но им всем нужна мотивация, стимулирование деятельности, четкий алгоритм работы.

Важнейшим инструментом влияния на результативность и качество коррекционно-образовательного процесса является создание специальных условий обучения. Применяются методы и приемы как из классической отечественной дефектологии, так и методики, имеющие научно доказанную эффективность, преимущественно АВА, TEACH, PECS [5; 8; 15]. Коррекционный педагог, с учетом индивидуальных

особенностей и возможностей обучающихся, создает и применяет арсенал вспомогательных коррекционных и поведенческих технологий, активизирующих либо нивелирующих разные психические реакции. Основными являются методы, направленные на предупреждение социально неприемлемого, дезадаптивного поведения, выявляющие мотивационные потребности младших школьников с РАС и ЗПР, структурирующие их деятельность, среду обучения, а также формирующие доступность учебного процесса. Наиболее используемыми и эффективными являются «оценка мотивационных предпочтений», «кетонная система подкрепления», технологии структурирования и визуализации учебного процесса, использование альтернативной системы коммуникации.

Заключение

Формирование произвольной речи у обучающихся с РАС и ЗПР после семилетнего возраста возможно. Способность к целенаправленной, регулируемой речевой деятельности является базисом для появления всех высших психических функций. Однако к самым сложным задачам в логопедической практике относится формирование не только произвольной фразы либо грамматических правил, но и речевой ини-

циативы при социальной коммуникации.

Получая навыки говорения в логопедическом кабинете, обучающийся с РАС и ЗПР выходит за дверь и вновь замолкает, так как меняется окружающая среда, социальное окружение. Сформированные навыки нужно перенести в изменившиеся коммуникативно-социальные условия общения. Генерализация сформированного речевого навыка у обучающегося с РАС и ЗПР возможна лишь при комплексном взаимодействии логопеда школы со всем педагогическим коллективом и, конечно же, с семьей ребенка.

Литература

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра : метод. пособие. — Москва : ФРЦМГППУ, 2016. — 177 с. — ISBN 978-5-904877-06-4. — Текст : непосредственный.
2. Андреева, С. В. Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС / С. В. Андреева. — DOI 10.17759/autdd.2019170304. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2019. — Т. 17. — № 3. — С. 36—46.
3. Андреева, С. В. Дистанционная логопедическая работа с младшими школьниками с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями / С. В. Андреева. — DOI 10.26170/1999-6993_2021_02_01. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2021. — № 2 (62). — С. 6—19.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: формирование грамматического строя речи : метод. пособие для воспитателей для работы с детьми 3—7 лет / А. Г. Арушанова. — Москва : Мозаика-Синтез, 2008. — 296 с. — ISBN 978-5-86775-046-6. — Текст : непосредственный.
5. Барбера, М. Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход / М. Л. Барбера. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. — 304 с. — ISBN 978-5-91743-046-1. — Текст : непосредственный.
6. Бурлак, С. Происхождение языка: факты, исследования, гипотезы / С. Бурлак. — Москва : Альпина нон-фикшн, 2019. — 607 с. — ISBN 978-5-00139-059-6. — Текст : непосредственный.
7. Богдашина, О. И. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера: говорим ли мы на одном языке? / О. И. Богдашина. — Москва : Наш солнечный мир, 2016. — 304 с. — ISBN 978-5-94607-206-9. — Текст : непосредственный.
8. Волкмар, Ф. Р. Аутизм. Практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Ф. Р. Волкмар, Л. А. Вайзнер. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2014. — Текст : непосредственный.
9. Грин, Дж. Психолингвистика. Хомский и психология / Дж. Грин. — Текст : непосредственный // Психолингвистика / Д. Слобин. Психолингвистика. Хомский и психология / Дж. Грин. — Москва : Либроком, 2009. — 349 с. — ISBN 978-5-397-00060-4.
10. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. — Санкт-Петербург : Сеанс, 2018. — 202 с. — ISBN 978-5-905669-37-8. — Текст : непосредственный.
11. Зверева, Н. В. Экспериментально-психологический подход к изучению особенностей речемыслительной деятельности у подростков с шизофренией / Н. В. Зверева, Е. Ф. Шведовский. — Текст : непосредственный // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2020. — Т. 20. — № 4. — С. 14—22.
12. Левченко, И. Ю. Патопсихология: теория и практика : учеб. пособие / И. Ю. Левченко. — Москва : Академия,

2000. — 232 с. — ISBN5-7695-2100-7. — Текст : непосредственный.

13. Сайфутдинова, Л. Р. Использование шкалы Вайнленд при диагностике больных аутизмом и синдромом Аспергера (по материалам зарубежной печати) / Л. Р. Сайфутдинова. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2003. — Т. 1. — № 2. — С. 51—57.

14. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова [и др.]. — Москва : Просвещение, 2008. — 272 с. — ISBN 978-5-09-016714-7. — Текст : непосредственный.

15. Эрц, Ю. М. Особые дети: введение в прикладной анализ поведения (АВА) / Ю. М. Эрц, О. В. Мелешкевич. — Москва : Бахрах-М, 2020. — 208 с. — ISBN 978-5-94648-109-0. — Текст : непосредственный.

16. Saulnier, C. A. Does high IQ in autism spectrum disorders translate into real-life success? : [Report] / C. A. Saulnier, A. Klin, S. S. Sparrow [et al.] // [Report read at] 5th International Meeting For Autism Research (IMFAR). Montreal, Canada, June 1—June 3, 2006. — Text : unmediated.

References

1. Adaptatsiya obrazovatel'noy programmy obuchayushchegosya s rasstroystvami autisticheskogo spektra : metod. posobie. — Moskva : FRTsMGPPU, 2016. — 177 s. — ISBN 978-5-904877-06-4. — Текст : непосредственный.

2. Andreeva, S. V. Sintaksicheskie transformatsii v logopedicheskoy rabote po formirovaniyu frazovoy rechi u obuchayushchikhsya s RAS / S. V. Andreeva. — DOI 10.17759/autdd.2019170304. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2019. — Т. 17. — № 3. — С. 36—46.

3. Andreeva, S. V. Distantcionnaya logopedicheskaya rabota s mladshimi shkol'nikami s rasstroystvami autisticheskogo spektra i intellektual'nymi narusheniyami / S. V. Andreeva. — DOI 10.26170/1999-6993_2021_02_01. — Текст : непосредственный // Spetsial'noe obrazovanie. — 2021. — № 2 (62). — С. 6—19.

4. Arushanova, A. G. Rech' i rechevoe obshchenie detey: formirovanie grammaticheskogo stroya rechi : metod. posobie dlya vospitateley dlya raboty s det'mi 3—7 let / A. G. Arushanova. — Moskva : Mozaika-Sintez, 2008. — 296 s. — ISBN 978-5-86775-046-6. — Текст : непосредственный.

5. Barbera, M. L. Detskiy autizm i verbal'no-povedencheskiy podkhod / M. L. Barbera. — Ekaterinburg : Rama Publishing, 2014. — 304 s. — ISBN 978-5-91743-046-1. — Текст : непосредственный.

6. Burlak, S. Proiskhozhdenie yazyka: fakty, issledovaniya, gipotezy / S. Burlak. — Moskva : Al'pina non-fikshn, 2019. — 607 s. — ISBN 978-5-00139-059-6. — Текст : непосредственный.

7. Bogdashina, O. I. Voprosy kommunikatsii pri autizme i sindrome Aspergera: govorim li my na odnom yazyke? / O. I. Bogdashina. — Moskva : Nash solnechnyy mir, 2016. — 304 s. — ISBN 978-5-94607-206-9. — Текст : непосредственный.

8. Volkmar, F. R. Autizm. Prakticheskoe rukovodstvo dlya roditeley, chlenov sem'i i uchiteley / F. R. Volkmar, L. A. Vayzner. — Ekaterinburg : Rama Publishing, 2014. — Текст : непосредственный.

9. Grin, Dzh. Psikholingvistika. Khomskiy i psikhologiya / Dzh. Grin. — Текст : непосредственный // Psikholingvistika / D. Slobin. Psikholingvistika. Khomskiy i psikhologiya / Dzh. Grin. — Moskva : Librokom, 2009. — 349 s. — ISBN 978-5-397-00060-4.

10. Dovbnaya, S. Deti s rasstroystvami autisticheskogo spektra v detskom sadu i shkole: praktiki s dokazannoy effektivnost'yu / S. Dovbnaya, T. Morozova, A. Zalogina, I. Monova. — Sankt-Peterburg : Seans, 2018. — 202 s. — ISBN 978-5-905669-37-8. — Текст : непосредственный.

11. Zvereva, N. V. Eksperimental'no-psikhologicheskiiy podkhod k izucheniyu osobennostey rechemyslitel'noy deyatel'nosti u podrostkov s shizofreniy / N. V. Zvereva, E. F. Shvedovskiy. — Текст : непосредственный // Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov. — 2020. — Т. 20. — №4. — С. 14—22.

12. Levchenko, I. Yu. Patopsikhologiya: teoriya i praktika : ucheb. posobie / I. Yu. Levchenko. — Moskva : Akademiya, 2000. — 232 s. — ISBN 5-7695-2100-7. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Sayfutdinova, L. R. Ispol'zovanie shkaly Vaynlend pri diagnostike bol'nykh autizmom i sindromom Aspergera (po materialam zarubezhnoy pechati) / L. R. Sayfutdinova. — Tekst : neposredstvennyy // Autizm i narusheniya razvitiya. — 2003. — T. 1. — № 2. — S. 51—57.
14. Filicheva, T. B. Korrektsiya narusheniy rechi / T. B. Filicheva, G. V. Chirkina, T. V. Tumanova [i dr.]. — Moskva : Prosveshchenie, 2008. — 272 s. — ISBN 978-5-09-016714-7. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Erts, Yu. M. Osobyie deti: vvedenie v prikladnoy analiz povedeniya (ABA) / Yu. M. Erts, O. V. Meleshkevich. — Moskva : Bakhrah-M, 2020. — 208 s. — ISBN 978-5-94648-109-0. — Tekst : neposredstvennyy.
16. Saulnier, C. A. Does high IQ in autism spectrum disorders translate into real-life success? : [Report]/ C. A. Saulnier, A. Klin, S. S. Sparrow [et al.] // [Report read at] 5th International Meeting For Autism Research (IMFAR). Montreal, Canada, June 1—June 3, 2006. — Text : unmediated.