

Список использованных источников

1. *Божович Е.Д.* Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 288 с.
2. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. - М.: Прогресс, 1984. 397 с.
3. *Козырова А.А.* Коммуникативно-речевые способности учащихся [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativno-rechevye-sposobnosti-uchaschihsya>
4. *Микляева Н. В.* Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование: метод, пособие. - М.: Айрис-Пресс, 2006. 96 с.
5. *Шахнарович А.М.* К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. - М.: Наука, 1991. С. 185-220.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С РАЗНЫМИ РЕЧЕВЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Блажевич А. В.

*Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург),
Региональный ресурсный центр сопровождения детей с расстройством
аутистического спектра (Омск)
e-mail: anka_0308@mail.ru*

Аннотация: В статье описаны этапы и особенности работы учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра. Указаны приемы провокации и развития речи, применимые в работе с детьми данной категории с различными речевыми возможностями. Также описаны ожидаемые результаты по итогам каждого этапа.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, эмоционально-смысловой подход, логопедическая работа с детьми с РАС, речевые возможности детей с РАС, провокация речи, осмысленные высказывания, самостоятельная диалогическая речь.

LOGOPEDIC WORK SEQUENCE WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DISORDER AUTISTIC SPECTRUM WITH DIFFERENT SPEECH OPPORTUNITIES

Blazhevich A. V.

Abstract: The article describes the stages and features of the work of a speech therapist teacher with preschool children with autism spectrum disorders.

The methods of provocation and development of speech are indicated, which are applicable in working with children of this category with different speech capabilities. Expected results for each phase are also described.

Key words: autism spectrum disorder, emotional-semantic approach, speech therapy work with children with ASD, speech capabilities of children with ASD, speech provocation, meaningful statements, independent dialogical speech.

Аутистическое расстройство представляет собой pervasive нарушение, которое проявляется в трудностях установления и поддержания длительного эмоционального контакта с окружающими, в трудностях взаимодействия с меняющейся средой и отражается на развитии всей психики в целом: нарушения аффективного, когнитивного, речевого, моторного развития.

Современные исследования указывают на то, что дети с РАС имеют разнообразный спектр поведенческих проявлений: от крайней отрешённости и стереотипности до ранимости и застенчивости. Имеют различные интеллектуальные и речевые возможности: от мутизма и грубого отставания познавательной деятельности до самостоятельной аграмматичной смазанной речи и вариантов одаренности [3].

Говоря о речевом нарушении детей с РАС, стоит отметить, что оно имеет качественно иной механизм нарушения, в отличие от общего недоразвития речи. В основе него лежит нарушение эмоционально-волевой сферы, вызывающее расстройство коммуникативной функции (зачастую при сформированности компонентов языковой системы). Также оно вариативно, что дает возможность условно выделить четыре уровня речевого развития при РАС: 1) отдельные вокализации; 2) стереотипные высказывания; 3) объемные монологичные высказывания; 4) задержка речевого развития с нарушением структурных компонентов языка.

Дети с первым уровнем имеют отдельные вокализации. Наряду с полевым поведением и крайней отрешенностью они не реагируют на просьбы взрослого, что создает впечатление о наличии нарушений слуха или сенсорной алалии. Однако в повседневной жизни, по косвенным признакам можно сделать вывод о том, что такие дети слышат звуки окружающих предметов, зачастую реагируя на них негативно из-за высокой чувствительности, понимают речь окружающих, совершая определенные действия, например, закрывают уши, когда родители рассказывают о них специалисту, или прячут обувь, услышав, что родители обсуждают поездку в нелюбимое место. Также наблюдается отсутствие активной речи, ограничивающейся отдельными вокализациями и лепетными словами, из-за чего специалисты диагностируют у них моторную алалию, применяя впоследствии соответствующие приемы растормаживания речи. Однако причины речевого отставания при РАС иные и связаны с трудностями установления и поддержания контакта с мамой (в младенческом возрасте), а позднее и со всеми окружающими.

Дети второго уровня, имеющие стереотипные высказывания, отличаются особой избирательностью, стереотипностью, фиксированностью на отдельных аффективных (чаще негативных) событиях. Такая тенденция в по-

ведении отражается и на речевых способностях детей данной группы. Их лексикон представлен словами или фразами, услышанными в речи окружающих, в мультфильмах, в книгах. При этом эти выражения используются в неизменной форме: не преобразуются морфемы и части высказывания в зависимости от контекста. Например, выражая свои желания, ребенок говорит маме «хочешь спать», «уходи домой», «баю-бай, баю-бай», «едем-едем в далекие края» и др. Это связано с тем, что окружающая речь усваивается стереотипно, механически, неосмысленно. Также зачастую встречаются элементы словотворчества («библиотека им. Плюшкина», «дамы и господафт» и др), которые также применяются не в качестве общения, а для своеобразной языковой игры.

Речь детей с третьим уровнем представлена объемными монологическими высказываниями, отражающими сверхценную увлеченность определенными сюжетами. Несомненным отличием лексикона таких детей является их развернутость, сложность. Однако она также штампована, как и речь детей второй группы, также не используется для коммуникации, выступая, в данном случае, средством аутостимуляции. Подобно воспроизведению одного и того же аффективно насыщенного игрового сюжета такие дети многократно повторяют понравившиеся цитаты из мультфильмов, в которые практически невозможно включиться постороннему человеку.

Для детей, имеющих четвертый уровень, характерна быстрая истощаемость, ранимость, синзитивность к контакту с окружающими, что и отражается в их речи. Внешне она напоминает задержку речевого развития с нарушениями структурных компонентов языка, поскольку при выстраивании своего высказывания такие дети затрудняются при согласовании слов, при подборе нужного слова по смыслу, при формулировке развернутого высказывания. Отметим, что такие трудности чаще всего возникают в ситуации контакта, при попытке поучаствовать в диалоге.

Описав особенности речевого развития детей дошкольного возраста с РАС можно сформулировать ряд выводов: во-первых, данной категории детей доступен разный уровень речевого развития, во-вторых, механизм речевого нарушения связан, прежде всего, с нарушением эмоционально-волевой сферы и проявляется в невозможности использования языковых средств для коммуникации.

Построение логопедической работы на сегодняшний день с детьми дошкольного возраста с РАС является весьма проблематичной задачей, поскольку нет единого подхода к организации коррекционного обучения при наличии отдельных методических разработок, а применение стандартной логопедической работы не является эффективной. Так, например, Костюк А.В. предложила последовательность проектирования индивидуальной логопедической работы с детьми раннего возраста с РАС. Морозова Т.И. указала рекомендации по работе над речью с учетом 4-х типов аутистического дизонтогенеза с применением элементов эмоционально-смыслового и поведенческого подходов. В работах Николькой О.С. описаны общие принципы работы над экспрессивной и импрессивной речи по 4-м группам аутизма. Нури-

ва Л.Г. описала работу с неговорящими детьми с РАС, у которых не удалось вызвать речь [1, 2, 4, 5].

Таким образом, разработка программы логопедического воздействия является актуальной темой. В связи с этим нами были сформулированы этапы работы с учетом разного уровня речевого развития при РАС:

1. Установление устойчивого эмоционального контакта. 2. Растворение (провокация) речи. 3. Обогащение, расширение и осмысление речи. 4. Логопедическая работа по развитию фонетико-фонетических и лексико-грамматических средств языка. Отметим, что каждый этап имеет свою специфику в зависимости от уровня речевого развития.

Этап *установления устойчивого эмоционального контакта* является главным и первостепенным для всех детей с РАС. От его успешности будет зависеть продуктивность последующей работы. На данном этапе учитель-логопед следует за ребенком, сопровождая эмоционально-смысловым комментарием его деятельность.

С детьми, имеющими первый уровень (отдельные вокализации), такой комментарий направлен на озвучивание тех сенсорных впечатлений, на которых ребенок сфокусирован, и превращение любой деятельности в элементарный игровой сюжет.

Работая с детьми, находящимися на втором уровне (стереотипные высказывания), учитель-логопед с помощью эмоционально-смыслового комментария также подключается к деятельности ребенка, превращает его в сюжет. Однако отличительной особенностью является избегание слов и выражений с аффективно насыщенным негативным смыслом.

Поскольку дети с третьим уровнем очень многоречивы, их речь представлена объемными монологичными высказываниями, комментарий специалиста носит эпизодический характер, применяемый для уточнения деталей сверхценного сюжета ребенка.

С детьми с четвертым уровнем (задержка речевого развития с нарушением структурных компонентов языка), учитель-логопед выстраивает эмоционально-смысловой комментарий через маму, используя множество важных для ребенка деталей, озвучивая плавным и спокойным тоном.

Этап считается освоенным, если ребенок самостоятельно идет в кабинет, более длительно взаимодействует со специалистом, частично подражает ему, принимает предлагаемую взрослым деятельность.

Этап растворения (провокации) речи актуален для детей дошкольного возраста с РАС с любыми речевыми возможностями, однако имеет свою специфику. Так для детей первого уровня (отдельные вокализации) основной задачей будет провокация речи как непроизвольной реакции на аффективное воздействие, а также расширение и осмысление вокализаций за счет включения их в контекст игровых действий. Для этого учитель-логопед включает в эмоционально-смысловой комментарий любимые ребенком песенки, потешки и стихотворения (в сочетании с паузами), звукоподражательные слова, а также вокализации самого ребенка, преобразуя их в общеупотребительные слова, связанных с сюжетом игры. Этап считается освоен-

ным данной категорией детей, если в их речевые возможности становятся более разнообразными, появляются общеупотребительные слова, которые начинают использоваться для коммуникации.

Дети второго уровня (стереотипные высказывания) на данном этапе нуждаются в растормаживании речи. Основными задачами учителя-логопеда являются осмысление и расширение имеющихся стереотипных высказываний, растормаживание словесных реакций, развитие речевой инициативы. Для этого специалист включает имеющиеся речевые стереотипы в сюжет игры, в свой эмоционально-смысловой комментарий. Использует любимые стихотворения и песни, описание действий или предметов в сочетании с паузой для договаривания. Помогает в ситуации контакта, предлагая речевой образец от лица ребенка. Этап считается освоенным, когда в речи появляются самостоятельные высказывания, ребенок вступает в диалог.

Для детей третьего уровня (объемные монологичные высказывания) актуальным будет провокация диалогической речи. Для этого учитель-логопед использует приемы совместного рисования сюжетов, связанных с интересами ребенка. Провокация осуществляется за счет использования взрослым уточняющих вопросов, необходимых для отображения на рисунке действий и предметов, находящихся в поле детского повествования. Этап считается освоенным, когда ребенок начинает вступать в диалог, использует самостоятельную речь.

С детьми четвертого уровня необходима работа по растормаживанию самостоятельных высказываний. Для этого специалист использует приемы, аналогичные работе с детьми с первым и вторым уровнем. Так он включает стереотипную речь ребенка в общий контекст игрового сюжета для их осмысления, предлагает речевой образец в различных ситуациях общения, помогает ребенку выстраивать развернутое высказывание, задавая начало повествования. Этап считается освоенным, когда в речи ребенка присутствуют самостоятельные высказывания, применяемые для коммуникации.

Третий этап предполагает *обогащение, расширение и осмысление речи* детей дошкольного возраста с РАС. Обогащение речи достигается за счет накопления словарного запаса, достаточного для поддержания диалога с разным контекстом. Расширение речи подразумевает умение пользоваться распространенными высказываниями для обозначения своих впечатлений, желаний. Осмысление речи говорит о необходимости связывать весь речевой материал и всю речевую работу через интересы ребенка, через важные и значимые события его жизни.

Вся эта работа актуальна для детей второго, третьего и четвертого уровня. Дети с первым уровнем, не овладев речью, осваивают навыки альтернативной коммуникации. С остальными детьми дошкольного возраста с РАС учитель-логопед использует приемы совместной игры, совместного рисования, совместного чтения (в зависимости от возможностей и интересов ребенка). В процессе данной деятельности специалист предлагает верный речевой образец, обсуждает с ребенком будущие и прошедшие события, в привлекательной для него форме включает лексику по различным темам.

Этап считается освоенным, когда дети используют самостоятельные высказывания как средство коммуникации. Отметим, что они могут не иметь верного грамматического и произносительного оформления.

На завершающем этапе *логопедической работы по развитию фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка* учитель-логопед решает стандартные для логопедической практики задачи. Однако стоит помнить, что тенденция к механическому усвоению материала прослеживается в развитии детей с РАС длительное время, поэтому в процессе работы над речевыми средствами необходимо учитывать определенные правила: соблюдать принцип от общего к частному, отражающий особенности восприятия данной категории детей. Так сначала целесообразно отдавать предпочтение работе над коммуникацией, а позже над развитием средств языка; на первых этапах в большей степени работать над накоплением словарного запаса, а на последующих – над произносительными навыками; при обучении грамоте сначала работа со словом (глобальное чтение), а затем работа с буквой (аналитико-синтетический способ чтения).

Овладение любым речевым навыком должно быть включено в общий сюжет занятия, в интересы ребенка, а главное осмыслен через его опыт. Например, при обучении образованию новых слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов учитель-логопед использует речевой материал из любых ребенком мультфильмов.

В случае затруднений при выполнении какого-либо задания учитель-логопед демонстрирует верный вариант ответа, проговаривает от лица ребенка, не требуя от него повторения, но возвращается к данному заданию или аналогичному позже.

Необходимо учитывать поведенческие особенности детей с РАС: давать отдыхать от деятельности и от контакта, не концентрировать внимание на аффективно-насыщенных высказываниях ребенка и на его провокациях, выстраивать стереотип занятия, который помогает организовать поведение.

Таким образом, при расстройстве аутистического спектра наблюдается нарушение всей психики в целом, которое отражается не только на поведении ребенка и его познавательных способностях, но и на речевом развитии. Своеобразие овладения ребенком с РАС речью связано с нарушением эмоционально-волевой сферы и отражается на трудностях формирования коммуникативной функции языка. Также речь детей с РАС вариативна и может быть условно разделена на четыре уровня.

При построении логопедической работы необходимо учитывать закономерности речевого развития при РАС. В связи с этим целесообразно уделять внимание установлению эмоционального контакта и работе над специфическими речевыми особенностями, а затем переходить к классической логопедической работе, но с учетом ряда правил.

Список использованных источников

1. *Костюк А. В.* Проектирование логопедической работы с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра// Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи :

материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых; аспирантов и магистрантов, 21 марта 2013 г., г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. - Екатеринбург, 2013. Ч. 1. С. 197-203.

2. *Морозова Т.И.* Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции. Сборник методических статей. М.: Изд-во «Сигналь», 2001. С. 102 – 133.

3. *Никольская О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 9-е. - М.: Теревинф, 2015. (Особый ребенок). 288 с.

4. *Никольская О.С.* Структура нарушения психического развития при детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №18 [Электронный ресурс]. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narusheniya-psihicheskogo-razvitiya-pri>

5. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей: метод. разработ. Изд. 2-е. - М.: Теревинф, 2006. 112 с.

АНАЛИЗ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ МЕТОДИК ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Богатырева У. А.

*Московский педагогический государственный университет,
e-mail: uliana9898@mail.ru*

Константинова О. А.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: olgakonstantino@mail.ru*

Аннотация: В статье сопоставляются современные методики, направленные на развитие фонематических процессов у старших дошкольников и младших школьников. Формирование фонематических процессов – важное и необходимое условие для профилактики трудностей в овладении навыками чтения и письма.

Ключевые слова: фонематические процессы, фонема, графема, логопедическая методика, азбука, букварь, профилактика дисграфии и дислексии.

ANALYSIS OF LOGOPEDIC METHODS FOR FORMING PHONEMATIC PROCESSES

Bogatiryova U. A., Konstantinova O. A.

Abstract: The article compares modern methods aimed to develop phonemic processes of older preschoolers and primary schoolchildren. The formation of