

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НАД РАЗВИТИЕМ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С РАС

О. В. Якунина

*доцент кафедры логопедии и психолингвистики ФГБОУ ВО «Саратовский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»*

г. Саратов, Россия

olgayakunina64@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты обследования уровня развития связной речи старших дошкольников с расстройством аутистического спектра. Дано описание коррекционно-логопедической работы по формированию и развитию связной речи одного ребенка из обследованной группы. Работа проводилась в течение года с использованием стандартных логопедических методик, но не принесла значимых результатов с точки зрения речевого развития. Вместе с тем были отмечены положительные сдвиги в межличностных отношениях ребёнка с окружающими его людьми.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, старшие дошкольники, связная речь, речевое недоразвитие, логопедическое воздействие, коммуникативные возможности

PSYCHO-SPEECH DEVELOPMENT FEATURES OF OLDER PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

O. V. Yakunina

*Associate Professor, Department of Speech Therapy and Psycholinguistics, Saratov
State University, Saratov, Russia*

olgayakunina64@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a survey of the level of development of coherent speech of older preschoolers with autism spectrum disorder. A description of correctional speech therapy work on the formation and development of coherent speech of one child from the examined group is given. The work was carried out over

a year using standard speech therapy techniques, but did not bring significant results in terms of speech development. At the same time, positive changes were noted in the child's interpersonal relationships with people around him.

Keywords: early childhood autism, older preschoolers, coherent speech, speech underdevelopment, speech therapy impact, communication capabilities

Основная цель логопедического воздействия – устранить недостатки речевого развития, сформировать у логопата все речевые компоненты. В этом смысле дети с аутизмом не являются «целевой» аудиторией логопеда, не особо нуждаются в помощи логопеда, поскольку, согласно определению МКБ-10, основные, значимые признаки аутизма относят его к «группе расстройств, характеризующихся качественными отклонениями в социальных взаимодействиях и показателях коммуникативности а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся комплексом интересов и действий». [1] В частности, «синдром «раннего аутизма» выражается «в отсутствии или исчезновении у детей контактов со средой, отсутствии заметного интереса к окружающему, адекватных эмоциональных реакций, а нередко и вообще каких-либо реакций на раздражители, наконец, в отсутствии целенаправленной активности и деятельности» [2, с. 22]

Речь таких детей не всегда оказывается нарушенной, но, главное, даже при низком развитии она качественно отличается от речи типичного логопата.

Отличия выявляются уже при первичном обследовании уровня развития связной речи. В нашем обследовании приняли участие четыре мальчика старшего дошкольного возраста с диагнозом «расстройство аутистического спектра» (РАС), поставленным районными неврологами г. Саратова.

Артем, 7 лет, посещает обычный детский сад, на чем особенно настаивают родители. Мальчик живет в полной благополучной семье, чрезмерно его опекающей.

Состояние *речи* ребенка удовлетворительное. Способен к построению и употреблению простых неосложненных и нераспространенных предложений («Я хочу к Пушкину», «Я хочу в ЛДПР», «Поедем на кладбище»).

Илья, 6 лет, живет в полной благополучной семье.

Состояние *речи* ребенка значительно ниже возрастной нормы. Не может правильно повторить отраженное простое предложение. Способен к односложным фразам.

Коля, 6 лет, живет в неполной семье, с мамой, отношения между ними хорошие.

Состояние *речи* ребенка значительно ниже возрастной нормы. Не может повторить отраженное простое предложение. Способен к односложным ситуативным и штампованным фразам.

Миша, 7 лет, живет в полной благополучной семье.

Состояние *речи* ребенка значительно ниже возрастной нормы. Не может повторить отраженное простое предложение. В речи присутствуют эхолалии, мальчик воспроизводит звуки и слова, услышанные где-то. Смысла в ответах нет.

Все четыре старших дошкольника, несмотря на существенные индивидуальные различия и на выраженное речевое отставание от возрастных норм, в той или иной мере обладают речевыми навыками, точнее, у них сформирована или начинает формироваться языковая система родного языка. Результаты их речевого обследования показывают, пусть ограниченное, наличие единиц всех уровней языковой системы (включая однословные фразы). [2]

Этим детям педагогом, которого они хорошо знали и принимали, были предложены задания на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление рассказа по сюжетной картинке (описание); составление связного сюжетного рассказа на основе серии картинок (повествование); пересказ знакомого текста (сказки или короткого текста).

В первом задании на определение способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (ответы на вопрос «Что здесь

нарисовано?» или «Что делает девочка / мальчик?».) старшим дошкольникам предлагались три картинки с изображением девочки, поливающей цветы; мальчика, ловящего рыбу; и мальчика, катающегося на санках.

Семилетний *Артем* на первоначальное предложение составить фразу по отдельным ситуативным картинкам согласился, но сосредоточиться не мог, сразу же начал отвлекаться. На первой картинке (Девочка поливает цветы), по его мнению, изображена «*Розы желтый*»; на второй (Мальчик ловит рыбу) «*Вода*»; на третьей (Мальчик катается на санках) «*Маич сан птицы*». Обращает на себя внимание отсутствие слов-действий (даже с помощью наводящих вопросов) и выделение несущественных деталей и незначимых признаков. [3]

Шестилетний *Илья*, по сути, отказался от выполнения этого задания, никак не реагируя на картинки. Вместе с тем, ребенок, не глядя на своего педагога, но реагируя на ее присутствие и ситуацию, произносил отдельные слова-фразы, не относящиеся к заданию: «*Хочу*», «*Ай*», «*Ма*».

Шестилетний *Коля* также, находясь в условиях коммуникации, дал штампованные фразы «*Дай*», «*Уйди*», «*Хочу есть*», связанные с бытовым общением ребенка в семье, но не имеющие отношения к заданию.

Семилетний *Миша*, способный к эхоталии, вообще не проявил интереса к заданию и отказался выполнять его, привычно слабо реагируя на голос и действия взрослого как на любые внешние раздражители.

Второе задание на составление связного рассказа по сюжетной картинке «Дети в «Живом уголке» (описание) также оказалось для детей непростым.

Артем проявил достаточные интерес и внимание к предложенному цветному изображению, разглядывал картинку, обводя персонажей и предметы по контуру пальцами, комментировал увиденное: «*Тица. Гадить санчик. Зайчик. Моет кетку ханяк. Она смотрит, кушает. Поивают цеты. Он выба, да не, комит деушика. Тоже деушика. Мальчик и деушики.*»

При существенных нарушениях звукопроизношения ([*t'ица*] [*санч'ик*] [*хан'ак*] и под.), отдельных аграмматизмах («*гадить санчик*» (он / мальчик гладит зайчика), лексических («*деушика*» вместо «*девочка*») и структурно-

семантических («*хомяк*», который «*моет клетку*») ошибках мальчик смог выполнить задание, составить связный тематический текст, состоящий из нескольких (10) просодически оформленных, коротких, неосложненных фраз, в которых преобладают существительные (10 из 23 слов описания), довольно много глаголов (7), есть личные местоимения (2), частицы (3) и соединительный союз (1). [3]

Илья также достаточно быстро, бегло рассмотрев картинку, среагировал на задание, произнес с интонацией перечисления: «*Так, девочка, маич, маич. Девочка спокойнит. Зима.*». В данном случае сложно говорить о составлении текста. Ребенок не обозначил действий, не назвал признаков перечисленных героев или явлений («*спокойнит*» - ?), номинации не связаны между собой. Факт коммуникации был, ребенок слышал взрослого, отвечал, но текста не получилось, задание не было выполнено.

Коля не обратил внимания на предложенную картинку, промолчал, тем самым отказался от выполнения задания.

Миша с трудом пытался сфокусировать внимание на задании, но отвлекался на посторонние предметы, рисовал пальцами на столе, вместо ответа напевал звуки и слоги, задание не выполнил.

Третье задание на составление связного сюжетного рассказа по серии картинок (зайчик переправляется через речку) предсказуемо вызвало у всех обследуемых дошкольников значительные трудности, поскольку требовало еще и логического действия: сначала разложить картинки в нужной последовательности и потом по ним составить связный рассказ-повествование.

Артем спокойно согласился выполнить задание, но самостоятельно не смог разложить картинки по сюжету и, несмотря на помощь взрослого и наводящие вопросы, отвечал отдельными словами, не связанными друг с другом: «*Заяц*», «*Вода*» и т. д. Рассказа не получилось, задание не было выполнено.

Илья просто не проявил интереса к заданию, не обращая внимание ни на сами картинки, ни на просьбы, действия и наводящие вопросы взрослого.

Коля также отказался выполнять задание, но активно пытался игнорировать инструкции педагога и особенно ее интонацию, крепко закрывая уши ладонями.

Миша перестал реагировать на задание, не проявил интереса к ситуации в целом, не обратив никакого внимания ни на яркие картинки, ни на манипуляции взрослого с ними, и промолчал.

Для выполнения четвертого задания на определение умения ребенка пересказывать текст детям по очереди дважды зачитывался текст знакомой сказки «Заячья избушка», которую надо было пересказать без опоры на иллюстративный материал.

Артем с интересом отнесся к заданию, но сразу же после прочтения текста, не обращая внимания на инструкции взрослого, встал посередине комнаты, вытянул руки по швам и рассказывал свое любимое произведение «Три поросенка». Его рассказ был связным, последовательным, логичным, без лексико-грамматических ошибок (нарушенное звукопроизношение сохранилось), но практически дословным, - не пересказ, а выученный наизусть текст, который к тому же не относился к данному заданию.

Илья сказку слушал спокойно, но в ответ на просьбу о пересказе снова повторил отдельные клишированные слова-фразы, не относящиеся к заданию: «Хочу», «Ай», «Ма», стал пропевать отдельные звуки. Задание выполнено не было.

Коля опять-таки активно не хотел выполнять задание с самого начала. Уже при чтении и далее при просьбах педагога сосредоточиться, принять помощь для пересказа ребенок махал головой и руками, закрывал уши, отворачивался, выражая таким образом отказ.

Миша не стал реагировать ни на прочтение сказки, ни на просьбы о пересказе.

Итак, несмотря на одинаковый возраст и сходные заключения неврологов о наличии РАС, уровень развития связной речи, а также уровень коммуникативных навыков у детей оказался разным: от пусть своеобразной, но

фразовой речи и интереса к ситуации у Артема до молчаливой отрешенности Миши и двигательных требований прекратить коммуникацию у Коли.

Наличие фразовой речи у Артема позволило предположить возможность ее коррекции и развития. Для этого был составлен план логопедической работы, рассчитанный на 10 месяцев. Занятия с ребенком проводились 2 раза в неделю по 30 минут и предполагали обязательное закрепление в домашних заданиях. Темы соответствовали программным темам по развитию речи старших дошкольников («Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Мебель и части мебели», «Времена года», «Праздники», «Дикие и домашние животные», «Транспорт» и т.д.) и были направлены на формирование навыков

- самостоятельной постановки вопросов «кто?» «что?» «что делает?» «какой? какая? какое? какие?» и ответов на них;
- объединения в описательный рассказ предложений, состоящих из определенного количества слов;
- расширения элементарных рассказов-описаний по картинке;
- составления рассказа по серии сюжетных картинок;
- составления рассказа по одной сюжетной картинке;
- пересказа коротких рассказов.

Итак, в течение учебного года с ребенком проводили занятия по развитию речи, на которых давали задания на составление предложений и связного текста по картинке, серии картинок и сюжетной картинке, пересказу. Все упражнения перекликались с теми, что присутствовали при обследовании, но по форме отличались от диагностических: изменялись персонажи, изображенные на них. Использовалось чтение по ролям, разными голосами, инсценировка кукольным театром, выкладывание персонажей аппликацией, рисование героев картинок и текстов. Учитывая комплексный подход, логопед старалась развивать речь мальчика со всех сторон: расширять номинативный и глагольный словарь, работать над звукопроизношением и фонематическим слухом.

Тем не менее, в отдельные дни можно было отследить изменения, происходившие с ребенком под влиянием внешних факторов (погода,

настроение, физическое самочувствие, события, произошедшие до начала занятия), ухудшающих или же улучшающих результат.

Во время выполнения упражнений на составление предложений по картинке («Девочка играет с куклой». «Мальчик ест суп». «Мальчик играет с машинкой».) Артем по-прежнему показывал неплохие результаты, но только с помощью педагога. Вскоре выяснилось, что мальчик, обладая хорошей памятью, быстро заучил фразы и через какое-то время перестал обращать внимание на демонстрируемые картинки, сразу отвечая выученным по порядку. При указании на несоответствия ответов изображениям спокойный, доброжелательный ребенок раздражался, старался подобрать подходящий ответ путем перебора вариантов, но продолжая игнорировать сами картинки, и злился еще больше.

Упражнения на составление рассказа по сюжетной картинке (задание, наиболее внятно и полно выполненное при первичном обследовании) при повторении неожиданно стали вызывать трудности. Иногда, глядя на картинку, Артем пытался что-то сказать, но получался набор несвязанных между собой слов или словосочетаний. Обычно это были слова из бытового общения ребёнка и членов семьи, иногда это были обозначения его потребностей в данный момент и никогда это не было текстом или фразой по необходимой картинке. С каждым занятием Артем все меньше хотел этим заниматься и все чаще вел себя не совсем адекватно: кидал картинку, размахивал руками и замолкал до конца занятия. Несмотря на то, что в работе использовались разные сюжетные картинки, реакции становились все более непредсказуемыми и негативными.

Упражнения на развитие навыков составления рассказа по серии сюжетных картинок, которые сначала нужно было раскладывать в определенном порядке, ожидаемо вызвало наибольшие трудности. Мальчик старательно избегал этого задания и демонстративно начинал игнорировать педагога, с которым сложились хорошие ровные отношения. Настойчивость взрослого, даже в виде помощи, вызывала раздражение и гнев, поведение становилось агрессивным и непредсказуемым.

При этом в целом педагогу до этого удалось установить с ребенком хорошие взаимоотношения, насколько это возможно, учитывая особенности ученика с РАС. Артем был расположен к логопеду, обычно бывал приветлив и спокоен, в начале занятия мог подойти и прижаться лицом к ладони взрослого. Но именно при выполнении задания на составление рассказа по серии картинок спокойный и неконфликтный ребенок становился раздражительным и вспыльчивым, хотя при этом мог обратиться к педагогу (не глядя в лицо) напрямую: «я не хочу делать», «я буду другое». Через некоторое время было принято решение убрать данные упражнения из списка, поскольку реакция на них была неадекватна и нестабильна.

Несмотря на то, что задание не позволило достигнуть обозначенной цели – научиться выстраивать логическую цепочку и составлять связный текст, педагогу удалось укрепить коммуникативные возможности ученика. Ребёнок стал больше проявлять активность в выполнении или невыполнении заданий, реагировать, пусть иногда негативно, на обращения взрослого, учитывать ситуацию общения, и смог произносить необходимые в данном контексте фразы.

Коррекционная работа по обучению пересказу текста (одного и того же) без опоры на картинки также не дала результатов. Иногда удавалось привлечь внимание мальчика к произносимому тексту, применяя при этом театрализации, модуляции голосом. Бывали дни, когда Артем дослушивал сказку до конца, мог взглянуть на опорные игрушки или предметы. Однако, пересказ текста оказался невозможным. В ответ на наводящие вопросы, на просьбы повторить, пересказать, объяснить услышанное и просмотренное, ребенок по-прежнему начинал рассказывать свою любимое заученное произведение «Три поросенка». Каждый раз сказка воспроизводилась дословно, как стихотворение. Мальчик отказывался останавливаться до тех пор, пока не закончит, его нельзя и невозможно было остановить. Ребенок словно впадал в транс, не обращая внимание на происходящее вокруг. Важно отметить, что при рассказывании он говорил на вдохе и почти не двигался, стоя совершенно ровно, вытянув и крепко прижав руки к телу. Для Артема, с его моторной неловкостью, это было крайне

сложной задачей, учитывая, что он не определял свои руки и ноги именно как свои, не чувствовал их.

По словам родителей, Артем ведет себя подобным образом (застывает, уходит в себя и без остановки воспроизводит текст) всегда, когда находится в состоянии стресса. Такое стереотипическое поведение, отметим, речевое, можно расценить как защитную реакцию ребёнка на неприятные, неожиданные, необычные ситуативные воздействия.

Вместе с тем, приходится признать, что, несмотря на формальное умение пересказывать сказку, навык пересказа за год не был сформирован вовсе, ни один многократно повторяемый текст Артем не пытался передать даже одной фразой.

В конце учебного года логопед предприняла попытку оценить проделанную работу, предложив Артему выполнить подряд те же четыре задания: на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление рассказа по сюжетной картинке (описание); составление связного сюжетного рассказа на основе серии картинок (повествование); пересказ знакомого текста (сказки или короткого текста).

При выполнении первого задания мальчик вёл себя спокойно, не агрессивно. Однако, несмотря на прежний опыт и длительную тренировку, Артем не смог составить предложения или же произнести слова или словосочетания, относящихся к картинкам, формально показав отрицательную динамику в развитии речи.

Дальше настроение ребёнка стало меняться, он начинал смеяться в неподходящий момент, сбрасывал вещи со стола и игнорировал педагога, потом быстро успокаивался и начинал вести себя апатично и отстраненно по отношению к происходящему.

На таком фоне никаких изменений в развитии связной речи по сравнению результатами первичной диагностики выявить не удалось. Более того, задания по составлению связного рассказа по сюжетной картинке и по серии картинок, выполненные с речевой точки зрения без особых изменений, вызвали

негативные изменения поведения: агрессия по отношению к педагогу и себе, аутостимуляция, отстранение - все это проявлялось за короткий срок пробы.

Таким образом, приходится признать, что сформировать и развить связную речь у ребенка с расстройством артистического спектра стандартными логопедическими методами и приемами специалисту не удалось. Уровень речевого развития Артема остался, по сути, прежним, и это напрямую обусловлено спецификой его первичного нарушения – РАС.

И тем не менее несмотря на то, что после коррекционно-логопедической работы ребёнок не показал объективно положительных результатов, и родители, и педагоги отметили положительные сдвиги в межличностных отношениях ребенка и окружающих его людей.

Артем стал ближе к членам семьи и пытался общаться с ними посредством немногих новых слов или словосочетаний. Часть из них стали новыми штампами в речи, но отмечались моменты, когда ребенок применял нужный штамп для конкретной ситуации. Уточняющие вопросы взрослых показывали понимание мальчиком коммуникативной ситуации, а не случайное попадание в нее. Изредка ребёнок даже пытался подобрать новые, нужные для ответа или уточнения фраз слова.

К радости родителей, стала проявляться эмоциональная вовлеченность ребенка в общение с родственниками. Она не проявлялась так, как должна при нормальном развитии, но может стать началом положительных изменений в коммуникации.

Логопеду, несмотря на отсутствие значимых результатов в развитии связной речи, удалось выстроить оптимальную стратегию коммуникации с этим ребёнком, которая дала толчок для дальнейшего развития при условии, что коррекционное воздействие не будет остановлено и будет происходить обязательно в комплексе с другими специалистами.

Список использованных источников

1. [<https://mkb-10.com/index.php?pid=4429>]

2. Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера / Детский аутизм. Хрестоматия. СПб., 1997. – 254с.
3. Якунина О. В. Особенности связной речи старшего дошкольника с расстройством аутистического спектра / Актуальные проблемы логопедии. Саратов, 2020. С. 131-136.