

РАННИЙ ДЕТСКИЙ АУТИЗМ И РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ

Ахророва Севинч Аброровна

Учитель кафедры Специальной педагогики ЖГПИ

Тел: +998933380208

axrorovasevinch_1994@mail.ru

Аннотация: Нарушения формирования речи таких детей являются одним из результатов общего нарушения развития, активного взаимодействия с окружающими и близкими людьми. Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, в свою очередь еще более усугубляют затруднения в контакте с окружающим. Поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте и проводится с учетом варианта речевого развития детей с РДА.

Ключивые слова: Ранний детский аутизм, мутизм, выразительный жест, эхолалия, слоговый метод, регресс речи, сензитивность, 28 научно обоснованных практик при РАС

Ранний детский аутизм (РДА) - это отклонение в психическом развитии ребенка, главным проявлением которого является нарушение общения ребенка с окружающим миром. Причины возникновения аутизма разнообразны. Чаще всего это патология так называемого «шизофренного спектра», реже - особая органическая недостаточность ЦНС (хромосомная, наследственно-обменная, возможно, и внутриутробная). Не исключено, что РДА может возникнуть и как самостоятельная аномалия психической конструкции, обусловленная наследственностью.

Положение с диагностикой аутизма еще более осложнилось после 1943 года, когда L. Kanner из всего многообразия аутических проявлений у детей выделил особый по своим клиническим признакам синдром и дал ему название «синдром раннего детского аутизма» (РДА). С этого времени возникла проблема РДА. В громадной литературе, посвященной этой проблеме, велись и ведутся бесконечные споры по вопросам этиологии, патогенеза, клиники, прогноза, лечения и права РДА на клиническую самостоятельность в ряду бесконечного числа других аутических расстройств. Таким образом, в настоящее время существует много трудных и спорных вопросов диагностики аутических состояний и во многом решение этих вопросов зависит от позиции, которую занимает диагност по отношению к РДА. Исходная позиция в понимании РДА отличается громадным разбросом мнений. Если попытаться сгруппировать мнение различных исследователей проблемы РДА, то оно может быть видимо

представлено в следующих позициях.

Первая позиция отражает мнение L. Kanner - РДА особая и самостоятельная форма аутизма, характеризующаяся специфической клинической картиной. Дети, страдающие этой формой аутизма, требуют особых форм психотерапевтической работы и специального биологического лечения. Это своеобразное нарушение развития имеет и своеобразный прогноз. По всем этим критериям РДА отличается от шизофрении и других видов аутизма, которые являются только лишь одним из проявлений в клинической картине каких-то других заболеваний.

Нарушения формирования речи таких детей являются одним из результатов общего нарушения развития, активного взаимодействия с окружающими и близкими людьми. Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, в свою очередь еще более усугубляют затруднения в контакте с окружающим. Поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте и проводится с учетом варианта речевого развития детей с РДА.

Первый вариант представляет наибольшие трудности в коррекционной работе по развитию речи. Как указывалось, здесь наиболее выражены глубина отрешенности от внешнего мира, отсутствие целенаправленного поведения. Эти дети мутичны. Но несмотря на отсутствие речи, остаются вокализации без обращения, бормотание, а в состоянии аффекта у ребенка могут неожиданно вырваться отдельные слова и даже фразы.

Существуют специальные приемы активации речи таких мутичных детей. Вслушиваясь в поток их вокализации, взрослый должен четко повторять слова, которые смазано произносит ребенок. Внимательно прислушиваясь к бормотанию ребенка, взрослый может уловить в этом потоке обрывок или целое слово. Необходимо использовать любую возможность соотнести произносимые слова с конкретным предметом. Например, ребенок невнятно бормочет слово «хлебушек»; взрослый дает ему кусочек хлеба, при этом четко и эмоционально выговаривает это слово. Четкой должна быть и артикуляция, это способствует развитию у ребенка правильных артикуляторных движений. Также следует называть, обозначать и те предметы, действия, которые хотя бы на мгновение привлекают внимание ребенка, на которых он задерживает свой взгляд.

Речевую активность таких детей стимулируют восклицания в виде междометий, звукоподражательных слов: ребенок задержал внимание на каплюющей из крана воде - взрослый тотчас комментирует: «Кап-кап». Обычно не сразу, но ребенок тоже начинает повторять «Кап-кап». В дальнейшем вызываемая эхолалия усложняется: «кап-кап водичка», «кап-кап

дождик». Выразительные жест, артикуляция взрослого облегчают восприятие слова ребенком. Хотя игра таких детей сводится к простому манипулированию, она тоже должна быть использована для развития речи.

Несмотря на большие затруднения в преодолении мутизма, необходимо помнить, что такой ребенок понимает гораздо больше, чем может выразить. А поэтому очень важна подобная работа по объяснению ему смысла происходящего, постоянной информации об окружающих, взаимоотношениях людей и т.д. Наш опыт показывает, что даже мутичные дети могут достичь значительных успехов в формировании внутренней речи, которая явится опорой для развития другого речевого канала коммуникации - чтения и письма. Не дожидаясь оформления у мутичного ребенка звуковой речи, следует приступить к обучению его чтению и письму. Следует заметить, то несмотря на интенсивную работу по развитию звуковой речи, формируется такая речь не у всех детей. В этом случае письменная речь становится единственной формой контактов с окружающим миром и его познания.

Для *второго варианта* речевого развития при РДА характерна грубая задержка формирования речи: активный словарь ограничивается немногочисленными стереотипными словами и фразами. Речевая активность у этих детей низкая, побуждений к речи не возникает. Контакты с таким ребенком сначала возникают на доречевом уровне. Но в процессе общей эмоциональной активации взрослый усиливает и общую речевую активность ребенка, его готовность речью реагировать на происходящее. Уже в первых совместных эмоционально тонизирующих играх активируются речевые проявления детей. Возникают звукоподражания, эхоталии. Иногда ребенок повторяет услышанную фразу или слово не сразу, а спустя довольно значительное время. Активируя формы стереотипного поведения, адекватного играм и бытовым условиям, взрослый вооружает ребенка и различными формами речевого поведения. Путем введения во фразу все более детального отражения происходящего вокруг развивает развернутую фразу у ребенка. Например, первоначальная фраза «Дай мяч» становится затем фразой «Дай скорее красный мяч».

Речевая активность легко стимулируется знакомыми стихами и песнями, любимыми сказками. Крайне стереотипичные в поведении, эти дети очень любят бессчетное количество раз прослушивать одни и те же музыки или просматривать диафильмы; все это может и должно использоваться в развитии речи. Ребенок часто эхоталически воспроизводит слова, фразы и даже значительные фрагменты из прослушанного, не соотнося смысла своей речи с реальной ситуацией. Взрослый должен хорошо знать запас

эхолалических слов и фраз ребенка, сам провоцировать их употребление, но уже в соответствии с требованием реальной ситуации.

Важно помнить о том, что в начале дети активно отвергают какие-либо изменения в привычных им фразах, но в условиях эмоционального подъема они менее болезненно реагируют на вторжение в свои речевые стереотипы, а иногда подхватывают новое и закрепляют его в речи.

В работе по развитию речи необходимо использовать те объекты, к которым ребенок в настоящее время более всего привязан. Например, если ребенок любит ездить в метро и эхολалично повторяет названия станций, можно построить сюжетную игру, в которой, учитывая привязанность ребенка, легче сформировать элементы спонтанной речи. Рассматривая открытки с видами метро, можно вызвать ребенка на беседу: это может быть как воспоминание о прошлых поездках, так и планирование будущих. В беседу на актуальную для ребенка тему произвольно вводятся новые для него слова и фразы. В ближайшее время после такого занятия необходимо закрепить достигнутый уровень контакта и продвижения в речи совместной экскурсией, рисованием, которое сопровождается комментарием. В дальнейшем на основе той же тематики усложняется фраза и расширяется словарь. И при этом варианте речевых расстройств обучение ребенка чтению следует начинать еще до выхода его на уровень спонтанной речевой активности. Это будет способствовать более быстрому формированию речи.

Следует, однако, отметить, что обучение чтению представляет здесь значительные трудности. Такой ребенок активно негативен, а если уж удалось освоить какой-то элемент обучения, то к следующему он переходит с большим трудом. Эти сложности легче преодолеваются, если использовать метод глобального чтения. Обучения традиционным послоговым методом, как правило, менее успешно, так как эти дети застревают на стереотипном проговаривании слогов. Если же слияние слогов в слова и достигается, то ребенок делает это чисто механически, смысл прочитываемого остается непонятным.

Сущность обучения глобальному чтению состоит в том, что с самого начала слово дается ребенку целиком и прочтение подкрепляется одновременно предъявляемым ярким, красочным наглядным материалом. В дальнейшем тот же материал закрепляется в игре, в быту, в устной речи. Подбор слов производится для каждого ребенка индивидуально, с учетом его интересов и пристрастий, но необходимо учитывать и сложность слова (количество слогов, особенно произношения, доступность содержания).

Главная задача состоит в том, чтобы ребенок эмоционально осмыслил, понял, *что такое* чтение. Если это удастся, процесс обучения значительно

облегчается.

На этапе самостоятельного построения фразы (который обычно достигается после длительной работы) предстоит коррекция грамматического строя речи. Эти дети долго не употребляют предлоги, с трудом усваивают понятия единственного и множественного числа, изменения по падежам и др. (тогда как в эхολаличной речи все грамматические нормы соблюдаются ими идеально). Усвоение грамматических норм языка осуществляется главным образом на основе практических действий. Пример: игра в прятки, взрослый прячется вместе с ребенком за столом, под столом (взрослый шепчет эти слова ребенку); вместе накрывает на стол для всей семьи: «Вот маме ложка, вот папе ложка, вот ложка тебе - у нас теперь три ложки».

Речевое воспитание включает и формирование диалогической речи, но у этих детей диалогическая речь самостоятельно не развивается. Они не отвечают на вопросы и сами никогда их не задают. Если ребенок научился читать, то подобранный в русле его интересов и влечений текст облегчает развитие внимания к слову и дает возможность ответа на вопрос.

Очень часто у детей с этим вариантом речевого развития встречаются нарушения звукопроизношения. Важно выяснить, с чем они связаны: с малой речевой практикой и недостаточной психической активностью, с недоразвитием фонематического слуха или другой неврологической патологией. Однако торопиться с исправлением дефектов звукопроизношения в любом случае не следует, так как сосредоточение не на смысловой, а технической стороне речи может затормозить развитие и коммуникативной функции.

Специфика работы по развитию речи при *третьем варианте* этой патологии иная. Такие дети, казалось бы, не имеют речевых проблем: у них, как указывалось, часто большой словарный запас, «взрослая» фраза, нередко - литературная речь, способность произносить длинные монологи на интересующие их темы. Они буквально «заговаривают» своих близких. Но богатая речь таких детей несет в основном аффективную функцию, в монологах они стереотипно проигрывают свои фантазии, страхи, влечения. Когда же приходится строить гибкое речевое взаимодействие, поддержать диалог, они замолкают или отвечают односложно. В этом и состоят основные трудности речевого развития этих детей.

Монологи такого ребенка обычно мало связаны с конкретной ситуацией общения. Поэтому взрослые чаще всего оставляют их без внимания. Между тем следует, внимательно вслушиваясь в речь ребенка, найти хотя бы частичную возможность перевода монологической речи в

диалог. Работа по формированию диалога начинается с внимательного выслушивания взрослым монолога ребенка. Как правило, такой ребенок рад появлению собеседника. Его монолог постепенно становится направленным на другого, то есть приобретает коммуникативную функцию. Взрослый может постепенно начать задавать вопросы и уточнять подробности, предлагать свои варианты объяснений происходящего. В русле этой темы ребенок «слышит» собеседника и отвечает ему направленно. Так рождаются первые формы диалога. После длительного периода такой совместной работы появляется возможность активно влиять на ход рассуждений ребенка, не вызывая его протеста. Следующий этап развития диалога - его произвольное построение, когда ребенку предлагается продолжить сочинение начатой взрослым сказки или игры, а на определенном этапе суметь снова передать развитие сюжета взрослому. Для этого используются сверхценные интересы ребенка, на которые взрослые активно и доброжелательно обращают внимание. Пример: у мальчика раннее развитие речи, его сверхценные интересы сосредоточены на мире животных: он знает о них много стихов и даже реальных сведений. Но, к сожалению, это единственная тема его длиннейших монологов и многочисленных рисунков. Ребенок не в состоянии выслушать обращенную к нему речь, если она не касается его интереса, его речь часто не связана с конкретной ситуацией. Игры с ним первоначально включали сюжеты только о животных. Постепенно игра видоизменялась таким образом, чтобы ее участником и героем становился сам мальчик, а в дальнейшем в сюжет игры вводились и другие действующие лица - люди. Разрабатывались игровые ситуации, связанные с жизнью ребенка, с окружающим его миром - все это способствовало развитию разнообразия диалогической речи.

В дальнейшем развитию диалогической речи помогает и обучение, но и оно - особенно на начальных этапах - основывается на сверхценных интересах и пристрастиях ребенка: если объектом его пристрастий являются, например электроприборы (это встречается очень часто), то используется именно эта тематика. Формы работы могут быть разными: это подбор книг с соответствующим сюжетом, рисование на эту тему, лепка, игры с электроконструктором, в ходе которой стимулируется направленное речевое взаимодействие. Ребенка необходимо упражнять в целенаправленном речевом действии, все это время побуждать, объяснять, обосновывать свои конкретные требования.

При *четвертом варианте* речевого развития при РДА взаимодействие со взрослыми развивается легче и быстрее, но выраженная сензитивность детей этой группы требует большой осторожности в стимуляции речевой

деятельности. На начальных этапах представляется целесообразным опосредованное включение взрослых в речевое взаимодействие с ребенком (переговорная трубка из бумаги, игрушечный телефон, компьютер и т. д.). Нельзя требовать от ребенка сразу грамматически правильной речи. Более важным является ее самостоятельность, спонтанность. Учитывая частый регресс речи в возрасте 2—2,5 лет или по крайней мере значительную задержку речевого развития у таких детей, а также относительно высокий уровень самосознания (в том числе, способность осознать собственную неполноценность), необходимо построить работу так, чтобы она вселяла в ребенка уверенность в своих силах. И здесь лучше всего активизировать речь ребенка в процессе игры, повышающей психический тонус. Она раскрывает нередко высокие потенциальные возможности интеллекта таких детей. Замечено, что у них очень часто проявляется интерес к музыке, технике. На этой основе следует сначала попытаться активизировать этот интерес до уровня пристрастия, на котором у ребенка возникает желание действовать на собеседника и уверенность, что он сможет разумно убедить взрослого в своих требованиях. В активном речевом взаимодействии ребенок осваивает все более сложные логические и грамматические конструкции. И здесь особенно важна адекватность ответного реагирования: логопед должен показать ребенку, что его логические аргументы (пусть самые наивные) достигли цели - выполнить его просьбу, похвалить, подчеркнуть убедительность его аргументов.

Нарушения звукопроизношения встречаются у таких детей очень часто, но по тяжести эти нарушения незначительны. С исправлением этих дефектов торопиться не следует, потому что интенсификация речевой активности, накопление речевого опыта обычно приводит к самопроизвольному устранению этих дефектов, слишком же ранняя коррекция звукопроизношения методами традиционной логопедии, как уже указывалось, отрицательно сказывается на развитии речи ребенка в целом.

Подготовка к обучению в школе, привитие навыков чтения и письма в значительной мере помогает и в развитии речи. Но проводится она должна также в игровой ситуации.

Есть ряд общих рекомендаций по речевому развитию аутичного ребенка, выполнение которых важно по отношению ко всем аутичным детям, независимо от варианта их речевых расстройств.

В обыденной жизни необходимо постоянно вовлекать ребенка в обсуждение планов на предстоящий день, обговаривать их в процессе исполнения, вечером вспоминать, оценивать прошедший день. Полезно вместе с ребенком рассказывать тем членам семьи, которые вернулись домой

с работы, как прошел день. Затем надо постепенно переходить к составлению планов на более длительные сроки, поощряя активность, самостоятельность ребенка в их разработке. Для этого целесообразно вовлекать ребенка в совместную подготовку к праздникам, семейным датам.

Успешное речевое развитие ребенка, как правило, способствует уменьшению его импульсивности, формированию целенаправленности. Если ребенок лишается возможности непосредственно действовать и ставится перед необходимостью реагировать на происходящее только с помощью речи, он, как правило, начинает лучше понимать ситуацию в целом, ее социальный смысл. Так, ребенок, начав с азартом играть со взрослым в мяч, адекватно реагирует на физические действия старшего. Но несмотря на многократные объяснения, он может долго не понимать задачи игры. Тогда ребенку предлагается роль судьи. Взрослый, силой удерживая его от вмешательства в игру, дает ему образцы реакций судьи, его речевых оценок игры. Когда ребенок получает возможность исполнять роль судьи самостоятельно, это кардинально меняет его собственное поведение в игре. Теперь он может начать стараться выполнять правила, стремиться выиграть.

Огромное влияние на дальнейшее развитие целенаправленной деятельности оказывает появление у аутичных детей возможности речевой регуляции своих действий, речевого планирования. Эта функция речи у них не развита. Для упражнения ее, ребенку предлагается сначала руководить действиями взрослого. Один из взрослых вместе с ребенком прячут игрушку и приглашают своего партнера с завязанными глазами найти ее под диктовку ребенка. Ребенку ставится задача объяснить, как пройти к игрушке человеку, который ничего не видит. Образцы объяснений, конечно, сначала ему дает взрослый. Партнер должен подчеркнуто зависеть от ребенка, точно подчиняться его инструкциям.

28 научно обоснованных практик при РАС. Согласно отчету о научно обоснованных практиках для детей, подростков и молодых людей с аутизмом:

1. Вмешательства, основанные на контроле antecedентов (Antecedent-Based Interventions, ABI)
2. Альтернативная и дополненная коммуникация (Augmentative and Alternative Communication, AAC)
3. Вмешательство, основанное на использовании поведенческого импульса (Behavioral Momentum Intervention, BMI)
4. Когнитивно-поведенческие вмешательства (Cognitive Behavioral/ Instructional Strategies, CBIS)
5. Дифференцированное подкрепление альтернативного, несовместимого или

- другого поведения (Differential Reinforcement of Alternative, Incompatible, or Other Behavior, DR)
6. Прямое обучение (Direct Instruction, DI)
 7. Обучение методом отдельных блоков (Discrete Trial Training, DTT)
 8. Физические упражнения (Exercise and Movement, EXM)
 9. Гашение (Extinction, EXT)
 10. Функциональный анализ поведения (Functional Behavioral Assessment, FBA)
 11. Обучение функциональной коммуникации (Functional Communication Training, FCT)
 12. Моделирование (Modeling, MD)
 13. Вмешательство, опосредованное музыкой (Music-Mediated Intervention, MMI)
 14. Натуралистические вмешательства (Naturalistic Intervention, NI)
 15. Вмешательства, проводимые родителями (Parent-Implemented Intervention, PII)
 16. Обучение и вмешательство, проводимое с помощью сверстников (Peer-Based Instruction and Intervention, PBII)
 17. Подсказки (Prompting, PP)
 18. Подкрепление (Reinforcement, R)
 19. Прерывание реакции/перенаправление (Response Interruption/ Redirection, RIR)*
 20. Самоуправление (Self-Management, SM)
 21. Сенсорная интеграция (Sensory Integration®, SI)
 22. Социальные рассказы (Social Narratives, SN)
 23. Тренинг социальных навыков (Social Skills Training, SST)
 24. Алгоритм задачи (Task Analysis, TA)
 25. Обучение и вмешательство при помощи технологий (Technology-Aided Instruction and Intervention, ТАII)
 26. Отсрочка по времени (Time Delay, TD)
 27. Видеомоделирование (Video Modeling, VM)
 28. Визуальная поддержка (Visual Supports, VS)

Литературы:

1. О.А. Лайшева, В.И. Житловский, А.В. Корочкин, М.В. Лобачева Ранний детский аутизм пути реабилитации. Москва 2017.
2. ИГРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ АУТИСТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЕРАПИИ ИГРОЙ
S Axrorova - Журнал Педагогики и психологии в современном ..., 2020 - [hp.jspi.uz](http://jspi.uz)
3. Axrorova, S. (2020). NOZIRGI ZAMONDA AUTIZMLI BOLALARNING TA'LIM-TARBIYA MUAMMOSI . *Архив Научных Публикаций JSPI*, 1(75). извлечено от https://science.i-edu.uz/index.php/archive_jspi/article/view/6485

4. Axrorova, S. (2020). AUTIZMLI BOLALARGA TASHXIS QO'YISH USULLARI. *Архив Научных Публикаций JSPI*, 1(74). извлечено от https://science.i-edu.uz/index.php/archive_jspi/article/view/6487
5. Axrorova, S. (2020). Медико-педагогические и психологические основы подготовки детей с синдромом аутизма к социальной жизни. *Архив Научных Публикаций JSPI*, 1(74). извлечено от https://science.i-edu.uz/index.php/archive_jspi/article/view/6488
6. Yunusov, M. (2020). КАР ВА ЗАЙФ ЭШИТУВЧИ БОЛАЛАР ТАЪЛИМИ ЖАРАЁНИДА АХБОРОТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДАН ФОЙДАЛАНИШНИНГ ИМКОНИЯТЛАРИ. *Архив Научных Публикаций JSPI*, 1(76). извлечено от https://science.i-edu.uz/index.php/archive_jspi/article/view/6465
7. Yunusov, M. (2020). THE IMPORTANCE OF MODERN TECHNICAL DEVICES IN THE DEVELOPMENT OF HEARING. *Архив Научных Публикаций JSPI*, 1(71). извлечено от https://science.i-edu.uz/index.php/archive_jspi/article/view/6366
8. Yunusov, M. (2020). Методика обучения детей с нарушением слуха на основе мультимедийных средств. *Архив Научных Публикаций JSPI*, 1(71). извлечено от https://science.i-edu.uz/index.php/archive_jspi/article/view/6367
9. Yunusov, M. (2020). Мактабгача таълим жараёнига мультимедиа технологиясини татбиқ этиш. *Архив Научных Публикаций JSPI*, 1(75). извлечено от https://science.i-edu.uz/index.php/archive_jspi/article/view/6480
10. Yunusov, M. (2021). MAXSUS TA'LIM JARAYONIDA KOMPYUTER TECHNOLOGIYALARINING O'RNИ. *Журнал Педагогика и психологии в современном образовании*, 1(1). извлечено от <https://presedu.jspi.uz/index.php/ppmedu/article/view/711>