Формирование речи у детей дошкольного возраста с нарушениями аутистического спектра

Казакевич Анастасия Валерьевна

Государственное учреждение образования

«Детский сад №16 г.Орши»

Витебская область, Беларусь

Учитель-дефектолог

Формирование речи у детей с аутизмом требует особого подхода. Работа с ними предполагает тщательное изучение каждого ребёнка и подбор адекватных методов педагогического воздействия, способствующих формированию речи. Занятия с детьми данной категории заметно отличаются от занятий с нормально развивающимися дошкольниками не только объёмом, но и содержанием материала, а также использованием специальных приёмов.

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

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

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

Ведущую роль в становлении речи ученые отводят социальным факторам окружающей среды. Первым «универсальным способом контакта» ребенка с окружающим миром является крик — «безусловно рефлекторная реакция». Далее в его «репертуаре» появляются вокализации, гуленья, гуканья, являющиеся своеобразной игрой с органами артикуляции.

«Начиная приблизительно с трех месяцев, к чисто рефлекторным реакциям ребенка прибавляется и первая социальная — реакция на общение с матерью». Контакт ребенка с матерью вызывает у него ответную первую коммуникативную реакцию — улыбку. Плачем, различными вокализациями малыш реагирует на отсутствие матери, ее отрицательную интонацию. Н. И. Лепская делает вывод, что поведение матери и ребенка «свидетельствует о появлении эмоционального аспекта коммуникации, который является первоначальным».

Вербальное общение матери с ребенком отличается своеобразной мелодикой голоса — «певучестью», замедленным темпом говорения, большим количеством пауз, ритмизацией и «неосознанной рифмой». Ребенок прислушивается к матери и пытается ответить — улыбкой, мимикой, общей двигательной активностью, играет с ней в «перекличку», пытаясь повторить услышанные звуки. Воспринимая мелодику материнской речи, ребенок учится различать интонацию вопроса, обращения, перечисления, удивления. У малыша на обращение к нему матери начинает формироваться ответная реакция, формируется способность испытывать удовольствие от совместного общения с другим человеком. Именно в доречевой период закладывается фонетическая основа речи, а также первые формы коммуникации — «обращенный монолог матери», «лепетный монолог» и невербальный, эмоционально окрашенный диалог между матерью и ребенком [1,с.45].

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай, Катя ляля). В этот период начинает быстро расти словарный запас, который к концу второго года жизни ребенка достигает около 300 слов различных частей речи.

Более половины употребляемых слов составляют существительные. Преобладают имена близких людей, названия игрушек, предметов, животных. В меньшем количестве употребляются глаголы. Начинают появляться личные местоимения, позднее – прилагательные.

Первоначально новое слово возникает у ребенка как непосредственная связь между конкретным словом и соответствующим ему предметом. Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. Воспринимая новое слово (условный раздражитель), ребенок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его.

В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря в период использования вопросов типа «что это?», «как это называется?».

К концу 2-го года жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, то есть начинает понимать обобщающие названия предметов, действий, качеств, явлений, то есть имен нарицательных. В возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обозначающие родовые понятия (игрушки, посуда, одежда), передающие обобщенно названия предметов, признаков, действии и форме имени существительного (полет, плавание, чернота, краснота).

Примерно к 5 годам дети начинают усваивать слова, обозначающие родовые понятия, являющиеся более высоким уровнем обобщения, то есть слова третьей степени обобщения (растения: деревья, травы, цветы; движение: бег, плавание, полет; цвет: белый, черный).

Таким образом, изменение значения слова, отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире и тесно связано с когнитивным развитием ребенка [2, с.132].

О неразрывном единстве когнитивного и речевого развития детей, овладения ими предметно-практической деятельностью отмечено в работах Л.С. Выготского, А.А.Люблинской, Ж. Пиаже, C.Л. Рубинштейна, Г.Л. Розенгарта-Пупко, Э. Сепира.

Специфика речевого развития детей позволяет более эффективно работать над пассивным словарем, по словарным темам: части тела, продукты питания, мебель, зима, одежда, посуда, животные, «мамины помощники» – электроприборы и др. Соотнесение предмета с картинкой. Работа над лексическим материалом ведётся при совместном использовании реальных предметов, муляжей. Ребёнок сам или с помощью педагога «оконтуривает» предмет, при этом педагог чётко и утрированно произносит данное слово. Особое внимание на данном этапе уделяется инструкциям: «Дай мне…», «Покажи где…» [3, с.23].

Именно использование реальных предметов (мебель, продукты питания), муляжей позволяет заинтересовать детей и расширить пассивный словарь по пройденным темам.

Накопление номинативного словаря. Используются игры не только соотнесение предмета с картинкой, но и классификации (продукты питания – мебель, посуда – одежда, т.е. грубые различия). Классификация вообще является одним из первых приемов работы, когда у ребенка не сформированы понятия: «дай…» и «покажи».

Накопления предикативного словаря. Более эффективным, оказывается включение элементов игры: «Катай машину», «Вытри рот Ляле», «Положи спать», «Покорми…», «Дай руку Ляле» и др.

Накопление атрибутивного словаря. Работа над накоплением атрибутивного словаря начинается с изучения основных цветов спектра: красный, желтый, синий, зеленый. На первых этапах предлагаются два цвета: красный и желтый. После того как ребенок освоил цветоразличение на двух цветовых гаммах, вводились новые оттенки цвета [4, с.46].

Классификация выполняется также на разноцветных предметах, которые необходимо разложить по коробочкам идентичных цветов. Предлагаются задания, в которых необходимо приклеить картинки определенного цвета на лист такого же оттенка. Затем идет работа над соотнесением ребенком слова с оттенком цвета, то есть вводится инструкция «Покажи (дай) … (красный, желтый и др.)».

Работа с картинками. Можно выполнять выкладывание последовательности картинок–глаголов («Мишка поспал. Где мишка спит? Потом мишка кушает. Где мишка кушает?» и т.д.). Усложнение атрибутивного словаря проходит так же на построении последовательностей из карточек. Для данного вида задания используется так же мозаика, кубики, игрушки.

Дальнейшие занятия строятся таким образом, чтобы продолжить развитие внутренней речи ребёнка. При успешности работы над устной речью особое внимание уделяется умению ребёнка вести диалог, так как эхолаличная речь не позволит ему вступать в полноценное речевое общение.

Таким образом, развитие детей с синдромом раннего детского аутизма это длительный, трудоёмкий и планомерный процесс, успех которого напрямую зависит от вариативности методов, используемых педагогом при работе с ребенком, с учетом его индивидуальных и личностных особенностей.

Список использованной литературы:

1. Баенская, Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2013. – № 4. – С. 22–30.

2. Ульянова, Р. К. Проблемы коррекционной работы с аутичными детьми / Р. К. Ульянова // Педагогический поиск. – 2013. – № 9. – С. 11–13.

3. Феррари, П. Детский аутизм / П. Феррари. – М.: РОО «Образование и здоровье», 2015. – 128 с.