

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение №321

Доклад

***«Особенности речевого развития детей с расстройством
аутистического спектра»***

Подготовил: учитель-логопед
высшей квалификационной категории

Кочубей Ю.В.

Красноярск, 2023

Согласно принятой в России Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), детский аутизм — это общее расстройство психического развития, при котором отмечаются качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения и активности.

По мнению К.С. Лебединской и О.С. Никольской, уже начальные «доречевые» проявления речи нередко указывали на неблагополучие ее коммуникативной функции. Речевые расстройства у детей с РАС значительно варьируют по степени тяжести и по своим проявлениям. Можно выделить 4 варианта нарушений речи при РАС (расстройствах аутистического спектра).

При первом варианте становление речи: гуление появляется в 2-6 месяцев, лепет в 5-7 месяцев, первые слова в 8-12 месяцев, то есть раньше, чем у детей с нормальным развитием. Но родители обычно обращают внимание, что первые слова ребенка «Свисток», «трава» и др. оторваны от его потребностей, что отсутствуют слова «дай», «на», а слово "мама", "баба" не являются обращением и произносятся как бы сами по себе. Эти первые слова часто сложны по слоговой структуре, произносятся с утрированной интонацией, все звуки выговариваются четко.

Первые фразы появляются у этих детей вскоре после первых слов. Становление фразовой речи происходит довольно быстро, но речь как правило не носит конкретного характера (у здоровых детей в возрасте 1-2,5 лет речь в основном конкретная).

В возрасте 2-2,5 лет отмечается регресс речи. Этому обычно предшествует какое-либо соматическое заболевание, психотравма или другие отрицательные воздействия, хотя в отдельных случаях никаких видимых причин для такого регресса назвать нельзя. У части детей речь почти совсем утрачивается, остаются вокализации без обращений, бормотание, иногда - состояния аффекта - прорываются отдельные «слова - эхо» отражающие слышанную ребенком речь, и очень редко - простая фраза. Ухудшение речи сопровождается нарастанием трудностей в моторике.

Несмотря на регресс внешней речи, внутренняя может сохраняться и развиваться. Установить это можно только после длительного внимательного наблюдения. На первый взгляд, кажется, что ребенок не понимает обращенную к нему речь, потому что он далеко не всегда и не сразу выполняет речевые инструкции. Много, однако, зависит от ситуации: при непроизвольном аффективном внимании ребенка речь понимается им лучше, чем при прямом обращении к нему. Кроме того, такие дети часто просто не могут выполнить просьбу или указание взрослого из-за моторных трудностей, недостаточной целенаправленности и невозможности сосредоточения внимания. Однако даже при отсутствии немедленной реакции на речь взрослых в последующем оказывается, что в поведении, деятельности ребенка полученная информация в той или иной мере учитывается.

Второй вариант речевого развития детей с РАС существенно отличается от первого. В этих случаях характерна задержка становления речи: гуление появляется в 3-5 месяцев, лепет в 5-11 месяцев, а иногда родители его совсем не отмечают; первые слова от 1 года 2 месяцев до 3 лет. Эти слова также не имеют характера обращения, а представляет собой стереотипный набор слов-штампов.

Типичными являются стойкие нарушения звукопроизношения, перестановка звуков в словах, замедленный темп речи (в редких случаях ускоренный). Из-за пониженного психического тонуса не возникает побуждений к речевой деятельности, поэтому словарный запас накапливается медленно, за счет механического запоминания и закрепляется благодаря склонности ребенка к стереотипиям. Развитие фразовой речи сильно затруднено, спонтанные фразы аграмматичны: не употребляются предлоги, слова не изменяются по родам и числам, глаголы в речи встречаются преимущественно в неопределённой форме, прилагательные практически отсутствуют. Большие сложности возникают в связи с употреблением личных местоимений: "Я" не используется, о себе ребёнок говорит во втором или третьем лице («Толя - гулять»). С возрастом накапливается большое количество речевых штампов, цитат из любимых стихов, песен, сказок (дети предпочитают слушать их в записи). Такая речь не связана с окружающей обстановкой, употребляется не в соответствии заключенным в ней содержанием. Только после длительной коррекции дети начинают потреблять речевые штампы более или менее к месту.

Детки с таким вариантом речевого развития не вникают в смысл сказанного другим, не всегда понимают, а потому и не выполняют словесную инструкцию. В связи с тем, что их речь крайне стереотипна, диалог с ними фактически невозможен: они не отвечают на вопросы и сами их никогда не задают. Родители часто говорят о том, что у ребенка не было периода "почемучки". Эти дети моторно неловки, нарушена не только общая, но и тонкая моторика (пальцевая и артикуляционная), значительно снижен мышечный тонус; все это дополнительно тормозит их речевое развитие.

Иной характер нарушений отмечается у детей с **третьим вариантом** речевого развития. Основные этапы развития речи наступают раньше, чем у здоровых детей: первые слова появляются от 6 до 12 месяцев, первые фразы - от 12 до 16 месяцев. Родителей обычно радует, что у ребенка быстро растет словарный запас, фразы сразу становятся грамматически сложными, удивляет способность к пространным, «взрослым» рассуждениям.

Однако со временем становится заметно, что, несмотря на казалось бы очень большой словарный запас, с ребенком фактически невозможно поговорить. Дело в том, что речь таких детей по существу остается стереотипной, она отражает речь взрослых.

Схватывается и закрепляется детьми главным образом насыщенная, эмоциональная, соответствующая по содержанию интересам и пристрастиям ребенка речь. Характерны длинные монологи эффективно значимые для ребенка темы, тогда как в диалоге он оказывается неспособным к гибкому речевому взаимодействию с собеседником. В спонтанной речи используются правильные, сложные грамматические конструкции. То же представляют собой заимствования, штампы, они употребляются всегда к месту. Например, когда ребенка ведут умываться, он говорит: «Надо, надо умываться по утрам и вечерам» а перед сном, уже в кровати: "Все, спит Денис, спит". Когда мать хочет наказать ребенка, он просит ее: «Смилуйся государыня рыбка» после наказания укоряет её: «Ну, теперь твоя душенька довольна?».

Характерно повышенное внимание к звуковой структуре слова. Именно она, а не смысловые значения слова, не понятие, больше привлекают ребенка. Он с

удовольствием играет словом, заменяя в нем отдельные звуки, переставляя слоги, и не интересуется конкретным смыслом того, что получилось. Характерна любовь к словотворчеству.

Дети с данным вариантом речевого развития хорошо понимают обращённую речь, но не всегда с готовностью выполняют речевые инструкции, а иногда и вовсе отказываются от их выполнения. Это зависит от соответствия содержания инструкции направленности собственных интересов и влечений ребенка. Весьма характерно чисто внешние признаки речи: напряженность голоса, повышение его высоты к концу фразы, ускоренный темп, недоговаривание слов, пропуск и замена звуков, нечеткое, смазанное произношение. Иногда речь толчкообразная, скандированная. Дети легко перенимают аффективно насыщенные интонации взрослых. Иногда речь толчкообразная, скандированная. Дети легко перенимают аффективно насыщенные интонации взрослых.

На особенностях звукопроизношения, темпа и плавности речи сказывается, очевидно, и повышенный мышечный тонус.

В речевом развитии детей с РАС можно выделить еще один **четвертый вариант**. У этих детей раннее речевое развитие приближено к норме. В возрасте 2-2,5 лет после соматического заболевания или психотравмы речевая активность резко снижается, отмечается регресс речи. Однако он никогда не завершается полным мутизмом; речевое развитие как бы приостанавливается до 5-6 лет. Это приводит к резкому обеднению активного словаря. Речь становится внешне похожей на речь умственно отсталых. В этот период фразовая речь практически исчезает. На заданный вопрос ребенок не отвечает, а эхоталически повторяет вопрос.

Несмотря на то, что ребенок очень мало говорит, удаётся выяснить, что у него богатый пассивный словарь, соответствующий или даже превосходящий возрастную норму. Очень часто у детей нарушено звукопроизношение, но в аффективно насыщенной ситуации ребенок может произносить все звуки и сложные звуко сочетания правильно и чисто. Характерна высокая чувствительность к структуре слова. Никогда не бывают нарушения порядка слогов или их замены. Темп и плавность речи тоже могут быть изменены, чаще встречается его замедление, чем ускорение; иногда отмечается заикание.

Понимание речи находится на более высоком уровне. Таких детей в большей степени интересует содержание речи, её семантическая сторона. Это проявляется, например, не в пристрастии к стихам вообще, а к стихам эмоционально тонким с высоким ритмическим строем. Развивающаяся фразовая речь страдает аграмматизмами. Это, по-видимому, отчасти связано с меньшей, чем у других детей с РАС склонностью к употреблению готовых речевых штампов, со стремлением к самостоятельной речи. Ребенок начинает говорить о себе в первом лице несколько позже, чем дети с предыдущим вариантом речевого развития.

Таковы особенности развития речи и речевых расстройств аутичных детей. При всем их разнообразии можно выделить четыре основные особенности:

- некоммуникативность речи;
- ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляцию;
- часто наличие своеобразной вербальной одаренности;

· мутизм или распад речи.

Таким образом, речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, усугубляют затруднения в контакте с окружающим, поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте.

Работа с детьми, страдающими ранним детским аутизмом, длительна и кропотлива. Усилия специалиста, занимающегося формированием речи ребенка, чьи вокализации проявляются только на уровне однообразного набора звуков («а-а», «э-э», «м-м»), должны быть направлены на развитие наиболее сохранных структур мозга. До начала работы над речевой функцией необходимы особые предварительные этапы работы.

Первый этап. Первичный контакт.

Адаптационный период работы с ребенком чаще всего растягивается на несколько месяцев, поэтому к формированию взаимодействия ученика с педагогом можно приступать уже на 2-3-м занятии, после установления формального контакта с ребенком. Формально установленный контакт предполагает, что ребенок почувствовал «неопасность» ситуации и готов находиться в одном помещении с педагогом. За это время определяются средства, способные привлечь внимание ребенка (вестибулярные – раскачивание на качелях, тактильные – щекотка, сенсорные – трещотки, пищевые). Выбираются те из них, которые в дальнейшем будут использоваться для поощрения на занятиях.

Второй этап. Первичные учебные навыки.

Первоначально возникает необходимость просто привлечь внимание ребенка и удерживать его некоторое время, достаточное для выполнения нескольких манипуляций. Первые несколько занятий могут быть очень кратковременными (5-7 минут, а порой и 2-х минут бывает достаточно), так как у детей все еще преобладает «полевое» поведение и удержать ребенка за столом достаточно сложно. Иногда, для выработки учебного стереотипа, приходится прибегать к удержанию ребенка за столом до окончания выполнения им задания.

На начальных этапах присутствует мама, с ней ребёнок чувствует себя в безопасности, и тревога уменьшается. Постепенно роль мамы, по мере усвоения ребёнком тех или иных навыков (когда он чувствует себя уверенней) уменьшается, и вскоре занятия проходят без её участия.

Третий этап. Работа над опорными коммуникативными навыками.

Как замена взгляда «глаза в глаза», сначала вырабатывается фиксация взора на картинке, которую педагог держит на уровне своих губ. Если ребенок не реагирует на обращение, нужно мягко повернуть его за подбородок и дождаться, когда взор скользнет по предъявляемому материалу. Постепенно время фиксации взора на картинке будет возрастать и заменяться взглядом в глаза.

На этом этапе используется минимальное количество речевых инструкций: «Возьми», «Положи». Четкость их выполнения важна для дальнейшего обучения. В качестве стимульного материала подойдут парные картинки или предметы. Желательно, чтобы ребенок фиксировал взгляд на картинке до момента ее передачи в его руки. Этого можно добиться простым способом: вместе с картинкой педагог держит в руке лакомство. Ребенок отслеживает приближение к нему вкусного кусочка (с карточкой) и получает его, если удерживает взор на картинке достаточное время.

Четвертый этап. Работа над указательным жестом и жестами «да», «нет».

Спонтанное применение жестов «да», «нет» и указательного жеста детьми, страдающими тяжелыми формами аутизма, может возникнуть к 7-8 годам, а может и совсем не проявиться, что чрезвычайно затрудняет общение с этими детьми. Специальный тренинг позволяет сформировать эти жесты и ввести их в ежедневное общение ребенка с близкими людьми.

На занятиях педагог регулярно задает ученику вопросы: «Ты разложил картинки?» «Ты убрал картинки?», побуждая его утвердительно кивнуть головой. Если ребенок не делает этого самостоятельно, следует слегка нажать ладонью на затылочную область его головы. Как только жест стал получаться, пусть с помощью рук педагога, вводим жест «нет». Сначала используем те же вопросы, но задаем их, пока задание не завершено. Затем жесты «да», «нет» употребляются в качестве ответов на различные вопросы.

Одновременно отрабатывается указательный жест. К словесным инструкциям «Возьми», «Положи» добавляем еще одну: «Покажи». Педагог фиксирует кисть ребенка в положении жеста и учит четко устанавливать палец на нужном предмете или картинке.

Несмотря на некоторую механистичность в использовании жестов, нужно поощрять их применение ребенком, так как этот минимальный набор невербальной коммуникации позволяет родителям определять желания ребенка, тем самым устраняя многие конфликтные ситуации.

Пятый этап. Обучение пониманию речи, выполнение инструкций

Необходимыми предпосылками начала обучения являются частичная сформированность «учебного стереотипа», выполнение простых инструкций: «Дай» и «Покажи». Эти инструкции понадобятся для обучения понимания названий предметов.

Выбирают один предмет, пониманию названия которого будут обучать ребенка. Этот предмет должен соответствовать двум характеристикам: часто встречаться в быту; форма и размер предмета должны быть такими, чтобы ребенок мог взять его рукой.

1. Ребенок и взрослый сидят рядом за столом (либо лицом к столу, либо на стульях друг напротив друга около стола). На столе не должно находиться ничего. Взрослый кладет на стол предмет и привлекает внимание ребенка (при помощи обращения по имени или инструкции: «Посмотри на меня»). Затем дает инструкцию, например, «Дай кубик».

Если ребенок выполняет инструкцию (т. е. берет чашку со стола и кладет ее в руку взрослому), немедленно следует поощрение.

Если ребенок не выполняет инструкцию, за ней немедленно следует физическая помощь: взрослый своей рукой (ведущей) берет руку ребенка так, чтобы его рукой взять чашку и вложить ее во вторую свободную руку взрослого. Затем ребенка поощряют, комментируя: «Умница, ты дал кубик!».

Каждый следующий раз степень помощи уменьшается — все более легкими движениями направляют руку ребенка. Поощрение предоставляется, когда ребенок выполняет инструкцию не хуже, чем в предыдущей попытке. В результате обучения инструкция должна выполняться без помощи со стороны взрослого.

2. После того, как ребенок уже дает предмет по инструкции, его учат отличать этот предмет от других, не похожих на него. В качестве альтернативных объектов можно использовать любые предметы, не похожие на исходный.

Затем придерживаются следующей последовательности действий:

помещают на стол два предмета — причем они должны находиться на равном расстоянии от ребенка (иначе он будет с большей вероятностью брать тот предмет, который находится ближе);

дают ту же самую инструкцию, что и в пункте 1 (например, «Дай кубик»), и оказывают помощь так, чтобы ребенок взял правильный предмет. Ответ подкрепляют. Помощь уменьшают, добиваясь самостоятельности от ребенка.

Затем предметы меняют местами, и повторяют ту же инструкцию, что и в первый раз. Важно быстро оказывать помощь, не давая ребенку ошибиться, так как каждая ошибка ослабляет возникающую постепенно связь между словом и предметом;

если ребенок безошибочно дает по инструкции данный предмет из 5—6 альтернативных, можно переходить к изучению второго слова.

Следовать инструкции «Покажи» обучают таким же образом, как и инструкции «Дай».

Следующий этап обучения пониманию речи — формирование навыков, касающихся понимания названий действий.

Сначала вводятся инструкции на простые движения (например: «Иди сюда», «Похлопай», «Встань», «Подними» и т.д., сначала по подражанию, имитируя движения взрослого), затем с предметами, при этом закрепляя само действие с этим предметом (например, если предмет чашка, то дать ребёнку попить с этой чашки, так очевиднее, что действие, закреплённое за этим предметом запомнится быстрее).

Далее переходим к обучению понимания действий на картинках. Для этой цели необходимо обучать его навыку соотнесения предметов и их изображений.

Затем подбирают картинки (лучше фотографии) на которых изображены люди (на начальных этапах обучения не стоит использовать изображения животных), совершающие простые действия. В начале используют те действия, которые ребенок уже умеет выполнять по инструкции (например, «пьет», «сидит», «рисует», «ест» и т.п.). Можно подобрать и изображения тех действий, которые часто встречаются в быту («спит», «моет» и т.п.). На каждый глагол подбирается несколько картинок (фотографий) для того, чтобы избежать ассоциации слова с конкретным изображением.

Обучение происходит в следующей последовательности. На столе — одна фотография (картинка). Дается инструкция: «Покажи, где дядя спит» (ударение делается на последнем слове). если ребенок правильно показывает одну картинку, добавляют альтернативные (например, изображения предметов).

Затем показывают вторую картинку и просят «Покажи, где дядя пьет».

На столе выкладывают две картинки; ребенка обучают показывать их по выбору. Можно использовать и другие картинки на те же глаголы; обучают пониманию новых слов.

Шестой этап. Обучение экспрессивной речи.

Формирование навыков экспрессивной речи начинают с обучения навыку подражания звукам и артикуляционным движениям.

Навык подражания движениям является одним из первых при обучении, и к началу обучения речевым навыкам ребенок уже должен уметь повторять за взрослым простые движения в ответ на инструкцию «Делай так» или «Повторяй за мной». Главная задача — установление контроля над подражанием.

1. Имитация вербальных (произносительных движений).

- Имитация основных движений: Сидя напротив ребенка, добиваемся внимания. Предъявляем инструкцию: «Делай так» или «Сделай это», одновременно демонстрируем движение. Постепенно помогаем все меньше (показ движения, подталкивание его рук на движение, подсказка жестом). Самая первая лексическая тема “Части тела”: похлопай по животу, потри руками, подними руки вверх, погладь себя по голове, дай руку, хлопай в ладоши и др. На этих инструкциях мы приучаем ребенка действовать по подражанию, далее работа будет вестись на более мелких движениях (тонкая моторика, речь).

- Имитация действий с предметами: Помещаем два одинаковых предмета на стол перед ребенком. Предъявление команды «Делай это», одновременно совершая действия с одним предметом. Стимулируем ребенка, повторить движение с другим предметом. С каждым разом помощь-подсказку ослабляем. Одобряем только правильные самостоятельные действия. Подсказки сводятся к непосредственным физическим действиям.

Учим ребенка тем игровым операциям, которые могут доставить ему удовольствие: положи кубик в ведро, позвони в колокольчик, катай машину, вытри рот, покорми куклу, подувай в дудочку, расчеши волосы и др.

- Имитация мелких и точных движений: указать на части тела, разжимать и сжимать кулаки, постучать указательным пальцем, выставить указательные пальцы и т.д. Постепенно выполняется действие по словесной инструкции.

- Имитация вербальных (произносительных движений): открой рот, покажи язык, упираем язык в верхние зубы, сложи губы в трубочку, рупор, надуй щеки, поцелуй, подувай и т.д. Данные движения формируем аналогично предыдущим: инструкция “посмотри на меня”, показ ребенку движения, затем логопед включает пассивную гимнастику, сам прилагает механическую помощь, если ребенок не подражает действию (например: тянет нижнюю челюсть ребенка вниз, чтобы тот открыл рот). Попросим ребенка: «Делай это» и одновременно показываем движение ртом. В начале курса помогаем, а далее хвалим только движения, выполненные следом за показом без вспомогательной помощи.

Мы учим ребенка артикуляции ради имитации речи, сопровождаем движения звуками. При показе движений используем зеркало. Ребенок смотрит сразу и на педагога и в зеркало.

2. Формирование длительного выдоха.

Ребенок не понимает, как осуществляется сам процесс выдувания. На данном этапе идет очень тесная работа с матерью, чтобы шло закрепление в повседневной жизни. В первую очередь приучаем пить через трубочку.

Для формирования выдоха через рот применялись следующие упражнения: ловили вдох ребенка, затем закрывали ему нос, а ко рту подносили плоскость с кусочком ватки, ребенок открывал рот, затем логопед слегка надавливал на область диафрагмы, ребенок осуществляет выдох, ватка отклонялась, это вызывает интерес

ребенка и постепенно по подражанию (выдох с положением губы трубочкой) ребенок самостоятельно “выдыхает” на ватку.

Затем работа с соломинкой продолжалась в обратном направлении: ребенок по подражанию надувал щеки, ему в рот вставлялась трубочка, конец которой опускался в стакан с водой и на просьбу надуть щеки, в стакане с водой шли пузыри, которые и привлекали интерес ребенка (вначале не понимал, пил воду через соломку).

Затем дули через трубочку на кусочек бумаги (“футбол”), на кораблик (как на столе, так и при игре с водой). Проявился особый интерес к мыльным пузырям (сопровождение речью “О-О-О, бах — лопнул”), к задуванию свечи.

Усложнение: соломка лежит вдоль высунутого языка, чтобы ее удержать ребенок сворачивает язык “рупором”, при этом выполняем аналогичные задания на воздушную струю. Находились всевозможные способы, связанные с воздушной струей, интересные ребенку. Выдох через нос формировался аналогичным способом, закрывали рот ладонью.

Формированию длительного выдоха также способствует тренинг с использованием запахов, в котором ребёнок учиться вдыхать через нос, а выдыхать через рот.

3. Формирование фонематического слуха.

Для работы на начальном этапе вводится работа с музыкальными инструментами: барабан, бубен, дудка.

Первоначальной целью является преодоление страха различных звучаний, обучаем взаимодействию с музыкальными инструментами.

Вторичным этапом работы в формировании фонематического слуха является обучение ребенка различать темпы: “Играй быстро”, “Играй медленно”, — по подражанию, по словесной инструкции с подсказкой.

Параллельно шла работа по различению звуков музыкальных инструментов: по подражанию, по словесной инструкции с подсказкой и затем педагог играет на инструментах за ширмой, ребенок действует с идентичным инструментом по инструкции: “Делай так...”. Далее вводятся звучащие игрушки и звуки различных предметов, то есть более тонкие дифференцировки.

В дальнейшем вводятся задания, по различению на слух речевых звуков (звукоподражания животных и определение его на картинке, затем при выборе из двух и трёх картин), слов.

4. Произнесение звуков речи.

Перспектива постановки и вызова звука по показу (зрительному образцу) проводится сразу после усвоения ребенком вербальных движений. Начинается работа с попытки вызвать звук любыми способами. Ребенок открывал рот, но звук не может издать. Педагог прикладывает руку ребенка к своей гортани, чтобы ребенок ощутил вибрацию голосовых связок.

Учитывая специфику нарушения, ребенок прикладывая ручку к своему горлу, не может вызвать вибрацию. В это время педагог осуществляет телесное взаимодействие: тормошит ребенка и щекотать, он начинает смеяться, и так как в это время его рука находится на горлышке, он ощущает вибрацию голосовых связок. Та же работа проводилась во время проявления негативных реакций на предложенные задания (плач). Педагог, используя данные реакции, привлекает

внимание к изданию голосовых реакций с помощью инструкции: “Говори А (Э)”, — при этом обязательно осуществляется поощрение.

Для вызывания звука можно использовать “звуки индейцев”, то есть прерывное проговаривание звука [А]. Во время проявления негативной реакции (плач ребенка) педагог производит ритмичные движения своей ладонью по губам ребенка (имитация “звука индейцев” – А-А-А), прерывистое произношение звука. Данное звучание привлекает внимание ребенка, постепенно переходит в игру. После того как данная игра начиналась по образцу педагога (звук [А]), отводим руку ребенка от его губ, и идёт хоть и короткий, но чистый звук [А]. Также звук [А] можно вызвать и другим способом. Зажав нос ребенка и слегка нажав ладонью на область его диафрагмы, педагог протяжно произносит «а-а-а», эмоционально поддерживая ребенка и стимулируя его к повторению звука. Если следует беззвучный плавный выдох, можно после вдоха одновременно зажать нос и рот ребенка (конечно, на короткое время), тогда возрастет внутриротовое давление воздуха и, когда педагог отпустит губы ребёнка, произойдет достаточно громкий выдох, который интерпретируется как нужный звук и поощряется. Следующие попытки будут все более приближены к образцу, и степень физической помощи логопеда сократится.

Вместе со звуком мы знакомим малыша с буквой «А», жестом и пиктограммой, обозначающими соответствующий звук. При обучении аутичных детей наиболее удачными оказались пиктограммы, повторяющие рисунок жеста.

Пиктограммы, изображающие предмет, название которого начинается на изучаемый звук, не помогают мутичному ребенку узнать букву, в то же время сами жесты хорошо «читаются» детьми, активизируют произнесение звуков речи.

Закрепляем произношение звук инструкцией “говори”, и когда выработан стереотип на данный звук, переходим к произношению звука [М].

На данном случае так же используется пассивная гимнастика, то есть применяется механическая помощь. Педагог сжимает своими руками ребенку челюсть, то есть закрывает рот, затем инструкция “говори”, ребенок пытается говорить звук [А], но получается [М]. Закрепляем звуки действиями по подражанию и с помощью поощрений.

Ребенок начинает понимать, что необходимо действовать по подражанию. Два этих звука мы соединяем в слог МА, учимся проговаривать слово МАМА, по подражанию, перед зеркалом, с опорой на фотографию мамы. При работе над этим слогом, у ребенка непроизвольно получается слог ПА. Начинаем работу над словом ПАПА. Появляющиеся звуки необходимо закреплять во всевозможных звукоподражаниях животным, транспорту и т.д. Данное звукоподражание сопровождается игрушкой либо картинкой (инструкция “Покажи”).

5. Расширение словарного запаса.

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. Занятия на данном этапе становятся более интересными и разнообразными, так как с появлением указательного жеста, у детей появляется больший интерес к наглядному и дидактическому материалу. 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...”.

Именно использование реальных предметов (мебель, продукты питания), муляжей заинтересовало детей и позволило 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”.

Первоначальное формирование атрибутивного словаря (основные цвета, формы, размер), так же начинается с классификаций.

- Накопления предикативного словаря. Более эффективным, оказывается включение элементов игры: “Катай машину”, “Вытри рот Ляле”, “Положи спать”, “Покорми...”, “Дай руку Ляле” и др. Формируя элементы игры большое значение можно уделить куклам БИ-БА-БО, этой игрушкой ребенок может управлять сам, то есть переносить личность человека на куклу.

- Накопление атрибутивного словаря. Работа над накоплением атрибутивного словаря начинается с изучения основных оттенков цвета: красный, желтый, синий, зеленый. На первых этапах предлагается два цвета: красный и желтый. После того как ребенок освоил цветоразличение на двух цветовых гаммах, вводились новые оттенки цвета.

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 ... (красный, желтый и др.)”. Если ребенку доставляет данная инструкция особые трудности, то предлагается инструкция “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.

Таким образом, развитие речи ребёнка с синдромом раннего детского аутизма это длительный, трудоёмкий и планомерный процесс.

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 эхоэличная речь не позволит ему вступать в полноценное речевое общение.

Список литературы:

- 1.Ранний детский аутизм/под ред. Т.А. Власовой, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской. М., 1981.
- 2.Logoportal.ru
- 3.Башина В. М. Ранний детский аутизм. Альманах «Исцеление». М., 1993.
- 4.Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей. Теревинф. М., 2013.