# Особенности речи детей младшего школьного возраста с расстройства аутистического спектора (РАС)

З. А. Малкерова  
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

Аннотация. В рамках данной статьи рассмотрены такие понятия, как РАС, классификация РАС и особенности их речи.

Ключевые слова: РАС, классификация групп аутичных детей, особенности речи младших школьников с РАС.

*Введение.*

В настоящее время в области специального образования очень остро стоит проблема воспитания и обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

Клинико-психолого-педагогическая картина аутистических расстройств личности сложна и многообразна. Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) относятся современными авторами к группе так называемых первазивных (т.е. всепроникающих) расстройств.

На сегодняшний день исследований в области речи детей с РАС крайне мало, а вопросы её развития требуют всестороннего изучения особенностей речи. В этой статье мы рассмотрим все стороны устной речи аутичных детей и то, какие дефекты они могут иметь.

*Основная часть.*

Согласно Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) РАС – группа, характеризующаяся качественными аномалиями в социальном взаимодействии и общении с ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и деятельности. Обычно, но не постоянно для них характерна некоторая степень нарушения когнитивной деятельности, но расстройства определяются по поведению, отклоняющемуся по отношению к умственному возрасту (независимо от наличия или отсутствия умственной отсталости). [1, c.15]

При едином типе искаженного развития аутичные дети зна­чительно различаются между собой. Можно выделить характер­ные модели поведения, в рамках которых формируется единство доступных ребенку средств активного контакта со средой и ок­ружающими людьми, с одной стороны, и форм защиты и аутостимуляции — с другой.

Никольская выделяет четыре основные группы аутичных детей с со­вершенно разными типами поведения (O.C. Никольская, 1985, 1987). Варианты отличаются тяжестью и характером аутизма, сте­пенью дезадаптации ребенка и возможностями его социализации.

*В первой группе,* объединяющей самые тяжелые случаи деза­даптации, аутизм предстает как полная отрешенность от окружа­ющего. Для этих детей недоступны активные формы контакта со средой, они практически не имеют точек целенаправленного вза­имодействия с окружающим.

Не вступая в активное взаимодействие с миром, дети этой группы не проявляют ни к чему избирательного внимания, боль­ше пользуются рассеянным периферическим, а не центральным зрением, не имеют указательного жеста.

Такие дети мутичны, хотя известно, что каждый из них мо­жет неожиданно, ни к кому не обращаясь, повторить сложное слово или даже самостоятельно прокомментировать происходя­щее. Однако эти слова являются лишь пассивным эхом увиден­ного или услышанного. Слова, фразы, так же как и успешные решения задач, внезапно всплывают и бесследно уходят.

Не имея точек активного соприкосновения с миром, они не развивают и активных форм аутостимуляции, зашиты от среды. Разряды стереотипных движений, так же как и эпизоды самоаг­рессии, проявляются у них лишь на короткое время и только в особенно напряженные моменты нарушения покоя, в частности при нажиме со стороны взрослых, когда ребенок не в состоянии немедленно ускользнуть от них.

В целом эти дети — наиболее таинственные из всех аутичных детей. Они грациозны в движениях, их лицо выражает углублен­ную в себя интеллигентность. Они позволяют близким обслужи­вать себя и пассивно подчиняются им в ситуациях ухода, не воз­ражают, даже любят, если их подбрасывают, кружат, однако быс­тро пресыщаются и строго дозируют время контакта. Впрочем, это вряд ли можно действительно назвать контактом, так как нет эле­мента сопереживания, общей радости, по-видимому, дети просто используют возможность получить приятное впечатление. Они смотрят сквозь человека, могут карабкаться по нему, как по ме­бели, опираясь о его лицо.

*Вторая группа* включает детей, находящихся на следующей по тяжести ступени аутистического дизонтогенеза. Эти дети делают первый шаг в развитии активных взаимоотношений со средой. Сам аутизм проявляется здесь уже как активное отвержение мира, а аутостимуляция как стереотипные действия — избирательное стремление к привычным и приятным сенсорным ощущениям. Этим детям доступно активное взаимодействие со средой в рам­ках немногих освоенных ими стереотипных ситуаций, в форме привычных действий и слов. Для них характерна речь штампами, использование цитат из книг, отставленной эхолалии; они ис­пользуют глаголы в инфинитиве, о себе говорят во втором или третьем лице.

Такие дети изобретают активные изощренные способы ауто­стимуляции, заглушающие неприятные воздействия внешнего мира. Для них наиболее характерны моторные и речевые стерео­типы, вызывающие одно и то же искомое ощущение. Извлекая приятные ощущения прежде всего из своего тела, ребенок стре­мится с их помощью «перекричать» неприятный внешний мир.

Ребенок этой группы, как правило, устанавливает примитив­ную аффективную связь с близким, лишенную эмоциональной взаимозависимости. Обычно он выделяет мать как основное усло­вие своего физического существования и начинает жестко конт­ролировать ее поведение, требует постоянного присутствия, про­тестует при попытке изменить стереотип контакта. Такие застыв­шие примитивные симбиотические отношения часто доставляют страдания и ребенку, и его родителям. Контакт с чужим челове­ком однозначно вызывает у ребенка ужас.

У детей *третьей группы* аутизм проявляется как захваченность собственными переживаниями. Характерной формой аутостимуляции становится стереотипное воспроизведение ситуации пере­житого и отчасти десенсибилизированного страха или дискомфор­та. Взаимодействие та­кого ребенка с миром строится как разворачивание собственной поведенческой программы — моторной и речевой. Эта сложная программа, однако, реализуется только в форме монолога, без учета обстоятельств, вне диалога со средой и людьми.

Представляется, что основной адаптационной задачей таких детей является установление контроля над степенью риска в от­ношениях со средой и обеспечение успеха в реализации програм­мы. Патологические условия развития обусловливают и в этом случае сверхрадикальное решение задачи. Дети пытаются вступить в более активные отношения со средой, допустить в свою жизнь неопределенность, сбой в привычном порядке (что было абсолют­но невозможно для ребенка второй группы). Они стремятся к достижению, к преодолению препятствия, но им требуется пол­ная гарантия успеха — максимальное устранение неопределенно­сти ситуации и защита от сбоев в собственной программе.

Для аутичного ребенка третьей группы важен не процесс, а прежде всего результат, подтверждение своей доминирующей позиции над обстоятельствами, поэтому реально он никогда не обследует среду, принимает лишь ограниченное число доступных ему задач и стереотипно проигрывает их разрешение. Все другие задачи от­вергаются.

Адаптация таких детей к реальной жизни значительно более успешна, чем в случаях двух предыдущих групп. Они также ис­пытывают огромные трудности в диалоге с обстоятельствами, но способны к монологу: их собственное активное обращение к миру уже развернуто и не является односложным блоком, как это было характерно для детей второй группы. Такие дети более нормальны в своих привычках, менее избирательны в еде, система их запретов не так тщательно разработана, они меньше страдают от нарушения постоянства в окружающем. Для них непереносимо нарушение собственной логики поведения, здесь они неспособ­ны на компромиссы.

Эти дети осваивают больший набор житейских ситуаций, бо­лее успешны в усвоении бытовых навыков. Часто они имеют не только хороший запас слов, но и правильную, развернутую фра­зовую речь, которая производит впечатление блестящей, хотя и слишком взрослой, фонографической. При желании можно про­следить происхождение многих ее блоков, используемых ребен­ком без самостоятельной трансформации.

Интеллектуальное развитие таких детей часто производит бле­стящее впечатление.

Главную проблему для них представляют гибкое взаимодей­ствие со средой, диалог с людьми. Произвольное сосредоточение возможно только на очень короткий срок. В раннем возрасте они оцениваются как сверходаренные, но затем обнаруживается, что научить их чему-то направленно очень трудно, они предпочита­ют учиться сами.

Для таких детей характерны застывшая улыбка, блестящие глаза, экзальтированные жесты и громкая, быстрая, захлебывающаяся речь. Они могут смотреть прямо в лицо собеседнику, но не отслеживают его реакцию, и их аффективно напряженный монолог разворачивается вне учета ре­акции слушателя.

Аутизм детей *четвертой группы* наименее глубок. Он выступает уже не как защитная установка, а как трудности организации об­щения. Такие дети не развивают и активных изощренных средств аутостимуляции, им доступны нормальные способы поддержания активности, они нуждаются в постоянной поддержке, одобрении и ободрении близких. Среди всех аутичных детей только они пы­таются вступить в диалог с миром и людьми (действенный и ре­чевой), но испытывают огромные трудности в его организации.

Парадоксально, но кажется, что основной адаптационной за­дачей этих аутичных детей является именно поддержание взаи­мосвязи с близкими.

Психическое развитие таких детей идет с более равномерным отставанием. Характерны неловкость крупной и мелкой мотори­ки, некоординированность движений, трудности усвоения навы­ков самообслуживания; задержка становления речи, ее нечеткость, неартикулированность, бедность активного словарного запаса, поздно появляющаяся, аграмматичная фраза; медлительность, неровность в интеллектуальной деятельности.

В целом, по сравнению с «блестящими», интеллектуально за­интересованными детьми третьей группы, они производят небла­гоприятное впечатление: кажутся туповатыми, рассеянными, ра­стерянными. Педагогическое обследование часто обнаруживает у них состояние, пограничное между задержкой психического раз­вития и умственной отсталостью. Однако необходимо учитывать, что дети четвертой группы находятся в невыгодном положении: они в меньшей степени используют готовые стереотипы поведе­ния — пытаются говорить и действовать спонтанно, вступать в речевой и действенный диалог со средой. В этих прогрессивных попытках общаться, подражать, обучаться они и проявляют свою неловкость. При адекватном коррекционном подходе именно эти дети имеют наилучший прогноз психического развития и соци­альной адаптации. [2, c.25]

Проявления нарушений речевого развития при РАС очень многообразны: мутизм, эхолалии, фразы-штампы и слова-штампы, отсутствие обращения, неправильное употребление местоимений, отсутствие «Я» в речи, нарушения лексики, семантики, просодики, грамматического строя речи, звукопроизношения, спонтанности высказывания и т.д. Их описание приводится во многих отечественных (К.С.Лебединская, О.С.Никольская, 1991; Т.И.Морозова, 2002; О.С.Никольская и др., 2005 и мн. др.) и зарубежных (W.H.Fay, A.W.Schuler, 1980; C.Lord, P.J.O’Neill, 1983; H.Tager-Flusberg, 1989; 1993) книгах и статьях, хотя работ, специально посвященных особенностям речи при РАС чрезвычайно мало. В настоящей работе феноменология речевых нарушений при аутизме подробно не рассматривается, однако, следует отметить, что все перечисленные симптомы не могут встречаться у одного ребенка (как можно говорить, например, о нарушениях грамматического строя речи у мутичного ребенка?). [3]

Формирование речи у аутичных детей имеет ряд особенностей. Часто у таких детей отсутствуют этапы гуления и лепета, а если и есть гуление, то оно механическое, лишенное интонационного компонента. Нередко речь у ребенка появляется задолго до начала ходьбы или после появления первых слов у ребенка развивается мутизм, сохраняющийся на месяцы и годы. Появившиеся первые слова не имеют адресного содержания и не служат средством общения, произносятся спонтанно, без учета ситуации и производят впечатление «игры словами». Иногда произношение отдельных слов приобретает ритуальный характер, облегчающий выполнение того или иного действия.

Часто в речи встречаются неологизмы и нарушена содержательная сторона слов. Почти у всех аутичных детей имеется неправильное использование местоимений, особенно «Я». Речь часто толчкообразная, скандированная, императивная, интонационный компонент речи не отражает эмоционального состояния ребенка и среды, в которой он находится. Такие дети внешне как будто совершенно индифферентны к речи взрослых и речь взрослых далеко не всегда может регулировать их поведения. Но наряду с этим они часто спонтанно, без учета ситуации, сразу или через какое-то время воспроизводят услышанное, даже с сохранением интонационного компонента речи (непосредственные или отставленные эхолалии). В речи ребенка много стереотипии, словесных штампов «взрослых» слов. Эти дети могут иметь большой словарь, они нередко произносят пространные монологи, но испытывают громадные трудности при обычной беседе. Отдельные слова, которыми ребенок уже пользовался, могут исчезать из его словаря на длительное время и потом вновь появляться. [1, с.18]

С целью выяснения речевых особенностей детей с расстройствами аутистического спектра нами было проведено исследование на базе ГКОУ «Тверская школа-интернат №1». Для этого мы использовали речевую карту под редакцией Лебединской К.С. и Никольской О.С и альбом по развитию речи под редакцией В.С. Володиной. Было продиагностировано 5 детей в возрасте от 7 до 9 лет, одна девочка и четыре мальчика. Не смотря на разную степень интеллектуальных нарушений, у всех у них наблюдалась общая картина речевого дефекта: все 5 детей не используют речь для коммуникации.

Одному ребёнку из пяти понадобилось гораздо дольше времени, чем остальным, чтобы вступить со мной в контакт. Дальнейшая работа с ним проходила тяжелее, чем с остальными: он постоянно уходил в себя, повторяя при этом различные, несвязанные между собой слова, отвлекался и был двигательно-расторможен.

Понимание грамматических форм слов, а именно единственного и множественного числа существительных и глаголов, по результатам исследования, отсутствуют у двух детей из пяти

Понимание атрибутивных конструкций недоступно для всех детей. Они не смогли показать, где мамина дочка, а где дочкина мама.

У трёх детей нарушено понимание развёрнутых грамматических конструкций. Им предъявлялась следующая ситуация: отец и мать ушли в театр. Дома остались бабушка и дети. Нужно было ответить на вопросы: кто остался дома? Кто ушёл? Даже с опорой на наглядность дети не смогли выполнить эту задачу.

Наблюдается отсутствие фразовой речи. При рассмотрении сюжетных картин 3 ребёнка, опираясь на вопросы, смогли составить рассказ из 2-3-х простейших предложений. Двое этого сделать не смогли.

У одного из пяти исследуемых детей присутствует только номинативный словарь. Он не только не называет глаголов, но так же не узнают их на картинках.

У троих детей по результатам обследования наблюдается узкий словарный запас, как номинативного, так и глагольного. Путались при обобщениях обуви, птиц, посуды и мебели. При предъявлении картинок не называли такие действия, как умываются, рисует, ползёт, клюёт. В основном ошибки наблюдались при описании действий животных.

Все дети допускают ошибки при использовании в речи прилагательных. Особые трудности возникали при назывании признаков предмета по величине, вкусу, а так же при оценке предметов (чистый/грязный). Грамматический строй речи нарушен. Три ребёнка затруднялись в согласовании существительных с прилагательными и глаголами в числе, роде и падеже (грязный руки).

Никто из детей не использовал в речи местоимения и мало, кто использовал наречия. Это выяснялось в беседе по сюжетным картинкам.

При повторении близких фонем обнаруживалась несформированность фонематического восприятия. Дети либо сокращали количество повторяемых фонем, либо заменяли их похожими по звучанию (ба-па, па-ба – бам-па; са-за, за-са – са-са; ма-на-ма, на-ма-на – ма-ма).

У троих детей наблюдается нарушение слоговой структуры. Слова сложного звукового состава дети воспроизводят неправильно: надевает-ваета, пирамида-пиета.

У троих детей наблюдается нарушение звукопроизношения. Наблюдаются опускание звуков, замены другими звуками, искажения.

*Заключение.*

Таким образом, независимо от степени интеллектуальных нарушений, мы можем выделить основные особенности устной речи у детей с РАС: мутизм, эхолалии, фразы-штампы и слова-штампы, отсутствие обращения, нарушение понимания речи, неправильное употребление местоимений, отсутствие «Я» в речи, нарушения лексики, семантики, просодики, грамматического строя речи и звукопроизношения.

# Список литературы

1. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. – Детский аутизм: диагностика и коррекция. Уч. пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений - СПб., Изд-во "Дидактика Плюс", - 2004. 80 с.
2. Никольская О.С, Баенская Е.Р., ЛиблингМ.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. - Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровожде-ние.— М: Теревинф, 2005.— (Особый ребенок).— 224 с.
3. Морозов С.А. К вопросу о систематике нарушений речевого развития // stomfaq.ru: Интернет-портал. URL: <http://stomfaq.ru/k-voprosu-o-sistematike-narushenij-rechevogo-razvitiya/index.html>  (дата   
   обращения:22.03.19).