

Матросова Т.А.

*федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский педагогический государственный
университет», Москва, Россия*

Филиппова Н.Н.

*муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Начальная
школа-детский сад для обучающихся и воспитанников с ограниченными
возможностями здоровья», г.о.Мытищи, Россия*

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС

Аннотация: в статье приводится пример организации логопедической работы с подгруппой детей с РАС с использованием альтернативной коммуникации

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; альтернативная коммуникация

Matrosova T.A.

*federal state budgetary educational institution of higher education "Moscow
pedagogical state University", Moscow, Russia*

Filippova N.N.

*municipal budget educational institution "Primary school-kindergarten for students
and pupils with disabilities", Mytishchi, Russia*

ALTERNATIVE COMMUNICATION IN THE SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH ASD

Abstract: the article provides an example of the organization of speech therapy work with a subgroup of children with ASD using alternative communication

Key words: autism spectrum disorders; alternative communication

В последнее десятилетие наблюдается неуклонный рост детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В России статистика по заболеванию не ведется. Вместе с тем, по данным организации Autism Speaks в

США, как и в других странах, в которых ведется мониторинг популяции, количество детей с РАС постоянно увеличивается [4].

РАС привлекает к себе пристальное внимание ученых, изучающих причины появления, методы медицинской и педагогической коррекции, возможности социализации людей с РАС. Важнейшим условием включенности ребенка, а в последующем взрослого, в социум является коммуникация. В структуре данного нарушения трудности коммуникации являются диагностическим признаком, и в совокупности с сенсорными особенностями, особенностями восприятия и другими проявлениями, характерными для РАС, приводит к значительным ограничениям во взаимодействии с людьми. [3]

Одним из основных направлений работы логопеда является развитие вербальной коммуникации. И на данный момент существует множество методик, которые доказали свою эффективность при таких нарушениях, как общее недоразвитие речи, дизартрия, заикание и т.д. Однако в практике логопеда встречаются случаи, когда вербальная коммуникация остаётся недостижимой, в частности, для ребенка с РАС, ТМНР (тяжелые множественные нарушения развития). По имеющимся статистическим данным около трети детей с РАС остаются невербальными [5]. И тогда возникает необходимость обучения альтернативным способам коммуникации.

Например, логопед проводит обследование дошкольной группы воспитанников с РАС, в ходе которого выявляются дети, проявляющие коммуникативную отзывчивость, демонстрирующие относительно сохранное понимание, но полное отсутствие экспрессивной речи. Для логопедической работы с неговорящими детьми могут использоваться программы по коррекции общего недоразвития речи, алалии. Но из-за своеобразия дизонтогенеза у детей с РАС динамика прослеживается, в основном, в понимании речи. Научение способам альтернативной коммуникации является для таких детей единственной возможностью быть понятым окружающими.

Другим примером могут служить случаи, когда выявляется группа детей, обследовать даже понимание речи которых не представляется возможным в

силу их поведенческих особенностей и отсутствия коммуникативных способностей, когда активность ребенка не включает в себя направленность на коммуникацию. Он не сидит, не обращает внимания на педагога и игрушки, речь для него не является сигналом к коммуникации, не развиты подражание и игра. Таким образом, вовлечение в игру и получение речевых реакций, основанных на эмоциональном заражении и подражании, невозможны. В таких случаях, учитывая, что коммуникативная функция речи проявляется в коммуникативных ситуациях, необходимо создавать значимые для ребенка ситуации, например, провоцирующие его «попросить» желаемый предмет, предоставляя доступные ему и понятные коммуникативному партнеру средства. Одним из таких средств являются карточки с картинками, иллюстрирующими повседневность ребенка. Через карточки он усваивает суть коммуникации, которую затем, развивая произносительные возможности, можно вербализовать. Если же ребенок так и не освоит звучащую речь, он будет иметь инструмент общения с окружающими.

В организациях дошкольного образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития логопедам приходится работать в группе, которую посещают дети с разным уровнем освоения речи: от формально развитой экспрессивной речи до её отсутствия. И тогда возникает вопрос об организации фронтальных занятий, учитывающей столь различные речевые возможности воспитанников.

В нашей подгруппе обучались шестилетние дети с РАС и интеллектуальными нарушениями. Подгруппа состояла из пяти человек. Два из них имели системное недоразвитие речи средней степени выраженности и могли составить простую, хоть и аграмматичную фразу (условная группа А). Двое воспитанников с системным недоразвитием тяжелой степени выраженности имели способность к простейшим однословным высказываниям («нет», «дай») и к повторной речи с крайне низкой мотивацией к говорению (условная группа Б). Один ребенок мог издавать только нечленораздельные звуки в момент эмоционального всплеска. Слух сохранен у всех детей.

Учитывая тот факт, что «одним из условий усвоения языка является общение» [1, с.206], неговорящий ребенок на логопедических занятиях обучался совместно с имеющими экспрессивную речь. Одной из задач таких занятий выступает развитие эффективной коммуникации неговорящего ребенка с включением его в единое с ровесниками поле общения. В качестве средства выражения мыслей, желаний и потребностей неговорящего ребенка выступают карточки с изображениями окружающей действительности [2]. Планируемым результатом обучения является умение неговорящего ребенка ответить на вопрос или сообщить о потребности альтернативным способом – с помощью карточек.

В соответствии с темой занятия подготавливаются карточки с ключевыми понятиями и предметами. Эти карточки являются «лексиконом» неговорящего ребенка на данном занятии и прикреплены к его планшету.

Чтобы ребенок мог оперировать этими карточками в процессе занятия, необходим подготовительный этап. Подготовительный этап реализуется на индивидуальном занятии. Его целью является знакомство ребенка с новой лексикой и её наглядным изображением. Проводится дифференциация изображений в соответствии с их названиями, тренируется выполнение просьб: «покажи...», «дай...»; ответы на вопрос «Где...?». Уточняется понимание: «Это ...?». Например, предъявляется карточка с изображением мяча. Логопед спрашивает: «Это юла?», ребенок отвечает «да» или «нет». Таким образом, к подгрупповому занятию он уже освоил и безошибочно соотносит название с имеющейся у него карточкой.

В ходе подгруппового занятия логопеду необходимо структурировать общение с детьми в соответствии с их возможностями:

- с говорящими из группы А – нацеленность на развитие фразовой речи,
- с говорящими из группы Б – нацеленность на развитие навыка называния одним словом,

- с неговорящим ребенком – нацеленность на развитие активности в общении альтернативным способом: ответы на вопросы с помощью показа карточек.

Важность включения неговорящего ребенка в совместное обучение с говорящими продиктована необходимостью показать ему, что карточки являются аналогом речи, что он наравне с другими детьми может участвовать в занятии, что его понимают.

В результате логопедической работы у неговорящего ребенка выработался навык использования альтернативного способа коммуникации. Он обращается к нему не только по просьбе логопеда, но и инициирует коммуникацию с целью сообщить о своей потребности, например, пить; он сообщает о своих желаниях, например, погулять или сходить в магазин. На занятиях он подсказывает ответ другим детям при затруднениях. Можно сделать вывод, что коммуникативные возможности ребенка расширились до необходимого минимума. В дальнейшем, в соответствии с его растущими потребностями и развивающимися интересами потребуется расширение арсенала карточек и их систематизация.

Литература

1. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: Изд-во: АСТ, 2007. – 318 с.
2. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов / Лори Фрост, Энди Бонди. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
3. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с.
4. <https://www.autismspeaks.org/science-news/cdc-increases-estimate-autisms-prevalence-15-percent-1-59-children>
5. <https://www.autismspeaks.org/autism-facts-and-figures>