

Сыропятова Наталья Викторовна,
магистрант ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск
n.syropyatova45@bk.ru



Особенности смысловой стороны речи старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра

Аннотация. Автор статьи сообщает о результатах исследования, направленного на изучение смысловой стороны речи дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Результаты показали, что дети с РАС не понимают некоторые устные инструкции, поэтому не могут выполнить необходимые действия. Дошкольники не могут передать информацию с опорой на сюжетную картинку. Речевая продукция детей исчерпывается употреблением изолированных слов и словосочетаний. Построение логичных и связных сообщений оказывается недоступным.

Ключевые слова: смысловая сторона речи, системное недоразвитие речи, расстройства аутистического спектра, дошкольники.

Раздел: (02) комплексное изучение человека; психология; социальные проблемы медицины и экологии человека.

Психоречевой портрет ребёнка с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) сложен. Этой весьма специфичной нозологической группе детей присущи значительные социально-коммуникативные трудности и аффективные проблемы, препятствующие активному и творческому познанию окружающей действительности, успешной интеграции в общество. Это негативно отражается на формировании личности ребёнка, ставит его в зависимость от других людей, задерживает становление способности адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям социальной среды.

В исследованиях ведущих отечественных учёных в области дефектологии (О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг и др.) веско обосновывается и иллюстрируется многочисленными примерами неоднородность состава лиц с РАС. В частности, в классификации О. Н. Никольской с учётом тяжести аутистических проблем и степени нарушения (искажения) психического развития выделены четыре группы таких детей [1].

С одной стороны, каждой группе свойственны свои поведенческие проявления, типичные модели восприятия окружающей социальной и природной действительности, а также отношение к ней. С другой стороны, детям с РАС присущ ряд общих черт, в числе которых наиболее явно прослеживаются нарушения в развитии речевой интеракции и социального взаимодействия с окружающими людьми. Специфика искажённого развития обуславливает наличие у ребёнка особых образовательных потребностей. Для их удовлетворения необходимы специальные условия, в том числе комплекс специфических психолого-педагогических мероприятий, направленных на социокультурное развитие воспитанников [2].

Современная педагогическая практика поставлена перед необходимостью поиска и внедрения наиболее оптимальных путей оказания коррекционной помощи каждому ребёнку с РАС с учётом его возможностей, потребностей, структуры дефекта, а также достижений дефектологической науки.

Следует отметить, что развитие речи представляет собой одну из особых образовательных потребностей дошкольников названной категории. В то же время состояние смыс-

лового компонента речи и методические аспекты его формирования у детей с РАС остаются недостаточно изученными. Результаты имеющихся исследований позволяют утверждать, что при РАС неполноценными оказываются все основные единицы общения, к числу которых относят речевую ситуацию, речевое событие, речевое взаимодействие.

Конкретизируя вербальные способности и коммуникативные умения детей с РАС, С. Н. Викжанович выделила и охарактеризовала три уровня системного недоразвития речи, отмечающиеся при данном нарушении. Так, ребёнок, имеющий первый уровень системного недоразвития речи, не готов к общению и употреблению с этой целью соответствующих языковых средств. Отмечается отказ от выполнения действий в соответствии с содержанием вербальных инструкций, имеют место эхолалии. Ребёнок не всматривается в лицо собеседника, избегая социально-коммуникативного взаимодействия. К этапу перехода на второй уровень у детей с РАС отмечается значительное улучшение состояния словесной речи. Это выражается в постоянной звуковой игре. Ребёнок способен к рифмованию, пению. В то же время лексические единицы воспроизводятся с искажениями. В типичных бытовых ситуациях, реагируя на коммуникативные инициативы окружающих людей (в первую очередь близких), ребёнок оперирует скудным набором речевых штампов, использует фразы, длина которых достигает преимущественно пять лексем. Употребляемые синтаксические конструкции являются по своей сути отражённой речью взрослых людей, составляющих ближайшее социальное окружение ребёнка. Понимание ребёнком с РАС семантики высказываний при втором уровне системного недоразвития речи резко ограничено. Долгое время дети с данным нарушением не выполняют действия в соответствии с содержанием устных инструкций, не отзываются на своё имя. При третьем уровне картина речевого развития ребёнка вновь меняется. Происходит совершенствование импресивной стороны речи, которая начинает соответствовать низкой возрастной норме. Некоторые дети овладевают чтением. При этом смысл прочитанного дошкольник с РАС объяснить не в состоянии. Вместо пересказа текста отмечается тенденция к его дословному воспроизведению [3].

Оценивая самостоятельную речевую продукцию дошкольников с РАС, С. В. Ихсанова указала на наличие нарушений логики как внутри предложений, так и между синтаксическими конструкциями. Высказываниям этих детей присуща фрагментарность, недостаточная связность и ясность. Наблюдается искажение грамматических форм [4].

Материалы научных исследований свидетельствуют о том, что неполноценность смысловой стороны речи присуща всем без исключения детям, имеющим расстройства аутистического спектра. Следует отметить, что ситуация социально-коммуникативного развития ребёнка отягощается и усугубляется в том случае, если указанное нарушение сочетается с умственной отсталостью, а также иными патологиями, в результате чего образуется сложная структура дефекта. При тяжёлых и множественных нарушениях в развитии, в числе которых аутизм, ребёнок может не только не реагировать на вербальные инициативы со стороны близких людей, но и оказываться безучастным ко всему, что его окружает и что вокруг него происходит [5].

Л. Г. Нуриева, О. С. Кузьмина, а также некоторые другие авторы полагают, что развитие речи в целом и её смыслового компонента в частности при грубых нарушениях, не позволяющих спонтанно овладеть способностью к продуцированию структурно и семантически завершённых высказываний, требует активного использования вспомогательных средств в виде зрительных опор. С их помощью может быть обеспечена возможность научить ребёнка понимать содержание сообщений и самостоятельно передавать информацию [6, 7].

Несмотря на высокий научный и практический интерес к проблеме развития у дошкольников с РАС смысловой стороны речи, остаётся довольно много сложных вопросов, от решения которых зависит повышение эффективности коррекционной работы.

С учётом изложенного выше нами было организовано и проведено исследование, участниками которого стали дети 5–5,6 лет с расстройствами аутистического спектра.

Опираясь на материалы научных исследований С. Н. Викжанович и Т. Н. Воклковской, мы подготовили программу обследования испытуемых [8, 9]. Диагностические материалы представлены двумя блоками. Первый из них включает три задания. Они направлены на оценку импрессивной стороны речи испытуемых. Во второй блок, ориентированный на установление особенностей экспрессивной стороны речи детей, вошли два задания, сопровождающиеся иллюстративным материалом.

Обратимся к содержанию диагностического комплекса и подвергнем анализу данные, полученные в ходе обследования детей с РАС.

Первый диагностический блок. Обследование импрессивной стороны речи детей (установление понимания испытуемыми содержания вербальных инструкций)

Благодаря первому заданию выяснялась способность детей с РАС понимать сообщения, включающие аффективно значимые лексемы. Испытуемым предъявлялись инструкции такого типа:

- Будем рисовать красками?
- Будем катать машинки?
- Хочешь печенье?
- Будем строить дом из кубиков?

Все необходимые предметы, о которых сообщалось в инструкциях, имелись в наличии. При необходимости вербальная инструкция воспроизводилась по 2–4 раза.

Согласно полученным данным, 45% дошкольников с РАС не только поняли содержание предъявленных им инструкций, но и выражали готовность к выполнению действий либо отказ от того, что предлагалось экспериментатором.

Остальные респонденты (55%) нуждались в разъяснениях и повторях инструкций, при этом только 20% детей смогли выразить согласие либо отказ выполнять то, что предложил взрослый. Некоторые респонденты (35%) не проявляли интереса к взрослому, совместной деятельности с ним, демонстрируя отсутствие желания поддерживать какой-либо контакт.

Второе задание предусматривало выполнение детьми действий с учётом контекста ситуации. Испытуемым предлагались и при необходимости повторялись до 3–4 раз следующие инструкции:

- Возьми мяч.
- Положи мяч в корзинку.
- Подбрось мячик вверх.
- Мячик покатился. Догони его, возьми.

Отмечено, что 50% детей первоначально продемонстрировали заинтересованность предложенной им игрушкой, но лишь 30% респондентов выполнили все действия, о которых сообщалось в серии инструкций. В то же время эти дети нуждались в стимулирующей и направляющей помощи со стороны взрослого, в его подсказках. В свою очередь, 20% дошкольников выполнили поручения экспериментатора по содержанию 1–2 инструкций. Далее все контакты детей со взрослым прекращались, отмечалась тенденция быстрого пресыщения деятельностью.

Остальные испытуемые (50%) не смогли справиться с предложенным заданием. При этом стратегии деятельности этих дошкольников были следующими:

- игнорирование инициативы экспериментатора и его инструкций в связи с непониманием их содержания (в 15% случаев);
- выполнение иных действий с игровым оборудованием (мячом) вместо тех, о которых сообщалось в инструкциях (в 35% случаев).

Обозначенные стратегии свидетельствуют о несформированности у части дошкольников с РАС смысловой стороны речи. В результате ребёнок не выполняет тех действий, которые ожидает от него взрослый.

Третье задание предусматривало выполнение испытуемыми действий вне контекста происходящего. Каждому дошкольнику предъявлялись команды. Их содержание не имело отношения к тому, чем был занят ребёнок в момент проведения исследования (рисует, раскладывает картинки, собирает пирамидку). Инструкции являлись следующими:

- Дай мне пирамидку.
- Положи зелёный кубик в коробку.
- Дай мне красный шарик.
- Возьми карандаш в правую руку.

Данное диагностическое задание, по сравнению с остальными, оказалось для всех без исключения испытуемых наиболее сложным. Это подтверждается следующими стратегиями деятельности дошкольников:

- верное выполнение действий только по 1–2 инструкциям с последующим прекращением деятельности и игнорированием инициативы экспериментатора (в 45% случаев). Наиболее доступным для дошкольников оказалось понимание содержания инструкции, связанной с просьбой взрослого дать пирамидку;
- краткосрочное внимание к инициативе взрослого с последующим продолжением той деятельности, которой ребёнок был занят ранее – в связи с непониманием содержания вербальной инструкции (в 20% случаев);
- неверное выполнение требуемых действий (в 35% случаев). Например, вместо красного шарика ребёнок приносил зелёный; вместо того чтобы положить зелёный кубик в коробку, ребёнок доставал из неё кубик жёлтого цвета и приносил взрослому.

Все приведённые примеры свидетельствуют о неполноценности импрессивной стороны речи детей с РАС, на базе которой происходит становление и совершенствование умений самостоятельно продуцировать высказывания, передавать ту или иную информацию.

Второй диагностический блок. Обследование экспрессивной стороны речи детей (оценка смыслового компонента речи испытуемых)

Первое задание этого диагностического блока сопровождалось иллюстративным материалом. Каждому ребёнку поочерёдно предъявлялись сюжетные яркие реалистичные картинки с ограниченным количеством объектов (девочка кормит котёнка, мальчик моет руки, женщина делает уборку в комнате). В ходе исследования выяснялось, доступно ли испытуемым понимание типичной бытовой ситуации: дошкольников просили рассказать о том, что изображено на иллюстрации.

Испытуемые с РАС (85%) внимательно рассмотрели каждое изображение. При этом 15% дошкольников сделали это в течение нескольких секунд, после чего безречевым способом продемонстрировали отсутствие интереса к инициативе взрослого и заданию в целом. Вербализуя то, что было отражено на иллюстративном материале,

дети использовали либо одно слово (к каждой картинке), либо цепочку слов, не согласующихся между собой. Реже употреблялись словосочетания и простые нераспространённые предложения, представленные подлежащим и сказуемым. В основном испытуемые оперировали глаголами, в том числе в форме инфинитива. Кроме того, использовались имена существительные. Реже в речи дошкольников с РАС (и только у 10% детей) наблюдались имена прилагательные. Приведём примеры:

- «ест» (о котёнке), «девочка стоит», «давать, наливать, кормить» (о действиях девочки), «девочка, любить» – по содержанию первой сюжетной картинки;
- «мыть руки», «вода», «купаться», «грязные руки» – по содержанию второй сюжетной картинки;
- «ходить», «мыть», «мама убирает, убирать» – по содержанию третьей сюжетной картинки.

Приведённые примеры свидетельствуют о том, что дошкольники с РАС верно поняли изображённые ситуации. Это можно объяснить тем, что испытуемые не имеют нарушения интеллектуальной сферы, а представленные на картинках бытовые ситуации являются типичными, согласуются с жизненной практикой дошкольников. В то же время испытуемые не смогли передать информацию собеседнику, построить завершённые с точки зрения структуры и семантики синтаксические конструкции.

Второе задание было направлено на оценку смысловой стороны речи дошкольников на материале связного высказывания. Испытуемым предъявлялась сюжетная картинка, на которой отражено, как дети готовятся к новомуднему празднику: украшают ёлку и комнату, наряжаются в костюмы, оформляют подарки. Каждого испытуемого просили внимательно рассмотреть изображение и с опорой на него составить сообщение.

Согласно полученным данным, испытуемые (100%) не справились с построением связного высказывания, хотя изображение привлекло внимание 90% респондентов. Даже с помощью наводящих вопросов и направляющей помощи взрослого испытуемым не удалось передать информацию о той ситуации, которая была отображена. Дошкольники ограничивались названием отдельных лиц, объектов, реже – признаков, используя изолированные лексические единицы и словосочетания. В речевой продукции детей преобладали глаголы. Второе место по частоте употребления заняли имена существительные, третье – имена прилагательные. При этом прилагательные использовали только 10% испытуемых. Проиллюстрируем речевую продукцию дошкольников следующими примерами: «играют», «бегают», «делают», «нарядить ёлку», «зелёная ёлка» и др.

Полученные в ходе исследования данные уточнялись и конкретизировались благодаря результатам психолого-педагогического наблюдения за детьми в различных социально-бытовых ситуациях: на занятиях, в процессе прогулок, в ходе свободной деятельности. Это позволило дополнить психоречевой портрет ребёнка с РАС в аспекте владения им смысловой стороной речи и готовности к интеракциям. Так, имеются основания утверждать, что при РАС несформированными оказываются все без исключения основные единицы общения, к числу которых традиционно относят речевую ситуацию, речевое событие (то есть взятый в событийном аспекте текст, реализуемый в конкретной речевой ситуации), а также речевое взаимодействие. При этом крайне низкая способность к речевому взаимодействию либо отсутствие этой способности обусловлены не только и не столько недостатком вербальных средств, сколько патологическим стремлением детей данной нозологической группы устраниваться от контактов с окружающими людьми.

Подытоживая изложенное выше, отметим, что дошкольники с РАС характеризуются значительным недоразвитием смысловой стороны речи, её импрессивной и (в

большей мере) экспрессивной стороны. Эти дети демонстрируют непонимание ряда устных инструкций, что приводит к неверному выполнению действий. Особые трудности у дошкольников возникают при необходимости передать информацию с опорой на сюжетное изображение. Речевая продукция детей исчерпывается употреблением изолированных слов, отдельных словосочетаний, коротких предложений, с помощью которых обозначаются изображённые объекты. Построение связных высказываний, завершённых в структурном и семантическом аспектах, дошкольникам 5–5,6 лет с РАС оказывается недоступным.

Ссылки на источники

1. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.
2. Кузьмина О. С., Чекалева Н. В., Четверикова Т. Ю. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / под общ. ред. Н. В. Чекалевой. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.
3. Викжанович С. Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 8 (52). – С. 294–305.
4. Ихсанова С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 208 с.
5. Синевич О. С., Четверикова Т. Ю. Медико-педагогические аспекты разработки индивидуальной программы развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями // Мать и дитя в Кузбассе. – 2017. – № 3 (70). – С. 53–58.
6. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. пособие и наглядные материалы. – М.: Теревинф, 2016. – 129 с.
7. Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С., Сорокин А. Д. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: метод. пособие. – Омск: БОУ ДПО «ИРОО», 2010. – 52 с.
8. Викжанович С. Н. Указ. соч.
9. Волковская Т. Н. Иллюстрированная методика логопедического обследования. – М.: Образование Плюс, 2009. – 103 с.

Natalia Syropyatova,

Graduate Student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

n.syropyatova45@bk.ru

Features of speech semantic aspect in older preschool children with autism spectrum disorders

Abstract. The author of the article reports on the results of a research aimed at studying the semantic aspect of speech of preschool children with autism spectrum disorders (ASD). The results showed that children with ASD do not understand some oral instructions, so they cannot perform the necessary actions. Preschoolers cannot give information based on the picture plot. Speech production of these children is limited by the use of isolated words and word-combinations. They are not able to construct logical and coherent messages.

Key words: semantic aspect of speech, general underdevelopment of speech, autism spectrum disorders (ASD), preschoolers.

References

1. Nikol'skaja, O. S., Baenskaja, E. R. & Libling, M. M. (2010). *Autichnyj rebenok. Puti pomoshhi*, Terevinf, Moscow, 288 p. (in Russian).
2. Kuz'mina, O. S., Chekaleva, N. V. & Chetverikova, T. Ju. (2014). *Organizacija i sodержание podgotovki pedagogov k dejatel'nosti v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija*, Izdatel'-Poligrafist, Omsk, 242 p. (in Russian).
3. Vikzhanovich, S. N. (2015). "Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра", *Sovremennye issledovanija social'nyh problem*, № 8 (52), pp. 294–305 (in Russian).
4. Ihsanova, S. V. (2011). *Sistema diagnostiko-korrekcionnoj raboty s autichnymi doshkol'nikami*, DETSTVO-PRESS, St. Petersburg, 208 p. (in Russian).
5. Sinevich, O. S. & Chetverikova, T. Ju. (2017). "Медико-педагогические аспекты разработки индивидуальной программы развития детей с тяжёлыми и множественными нарушениями", *Mat' i ditja v Kuzbasse*, № 3 (70), pp. 53–58 (in Russian).
6. Nurieva, L. G. (2016). *Razvitie rechi u autichnyh detej: metod. posobie i nagljadnye materialy*, Terevinf, Moscow, 129 p. (in Russian).

7. Chetverikova, T. Ju., Kuz'mina, O. S. & Sorokin, A. D. (2010). *Chastnye metodiki korrekcionno-pedagogicheskoj raboty s det'mi doskol'nogo vozrasta s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoostjami: metod. posobie*, BOU DPO "IROOO", Omsk, 52 p. (in Russian).
8. Vikzhanovich, S. N. (2015). Op. cit.
9. Volkovskaja, T. N. (2009). *Illjustrirovannaja metodika logopedicheskogo obsledovanija*, Obrazovanie Pljus, Moscow, 103 p. (in Russian).

Рекомендовано к публикации:

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;
 Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,
 главным редактором журнала «Концепт»



www.e-koncept.ru

Поступила в редакцию <i>Received</i>	27.07.18	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	30.08.18
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	30.08.18	Опубликована <i>Published</i>	31.10.18

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2018

© Сыропятова Н. В., 2018