



Е. И. Дуканова [и др.]. – М.: Вентана-Граф, 2005; Архангельск: ИПП Правда Севера. – 365 с.

8. Общая численность инвалидов по группам инвалидности: Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#).

9. Савостьянова Е. «Абилимпикс» – олимпиада возможностей для инвалидов [Электронный ресурс] // Эл. журнал Новый бизнес. – URL: <http://www.nb-forum.ru/interesting/reports/abolimpics-olimpiada-vozmozhnostei.html>.

10. Современные подходы к трудовому и профессиональному ориентированию лиц с инвалидностью и ОВЗ: коллективная монография / под ред. Е. А. Петровой. – М.: Изд-во РГСУ, 2016. – 300 с.

11. Ткаченко В. С. Интеграция в российском обществе людей с инвалидностью // Социальное здоровье: проблемы и решения. – 2015. – № 2. – С. 92–134.

12. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / рук. авт. кол., науч. и лит. ред. С. Я. Батышев. – М.: Рос. акад. образования: Проф. образование. – 1999. – Т. 2. – 440 с.

13. International Ability Federation (hereinafter called IAF) Constitution [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.jeed.or.jp/english/ia/iaf\\_constitution.html](https://www.jeed.or.jp/english/ia/iaf_constitution.html).



**В. И. Лахмоткина, М. А. Плеханова**

УДК 376.3

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**И**нклюзивное образование предполагает создание особых условий, позволяющих осуществлять совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников. Создание таких условий предусматривает не только организацию доступной среды, но и особого подхода к образовательному процессу, структурирование учебной деятельности, дополнительных занятий с учетом специфики конкретного ребенка с особыми образовательными потребностями.

Особую группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Нарушение речевого развития входит как обязательный признак во все классификационные схемы и встречается при аутизме во всех случаях.

Указанная категория детей нуждается в обязательных дополнительных логопедических занятиях, направленных на преодоление затруднений в получении образования, вызванных нарушениями речевого развития. Логопеды в системе общеобразовательных организаций, как правило, недостаточно информированы об особенностях работы с данной категорией детей и испытывают значительные трудности при проведении коррекционных занятий.

Логопедическая работа с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, должна учитывать особенности их речевого развития и проводиться при соблюдении опре-



деленных условий, направленных на повышение ее эффективности.

Грамматически правильно оформленная речь является основой как для повседневной коммуникации, так и для формирования связной речи, обучения грамоте и успешности в обучении в целом.

Цель исследования – определить особенности формирования грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра, выявить условия, при которых логопедическая работа с данной категорией детей будет наиболее эффективной.

Анализ специальной психолого-педагогической литературы показал, что проблема организации и проведения логопедической работы с аутичными детьми является одной из наиболее актуальной на современном этапе развития логопедии. Это связано с увеличением количества детей, имеющих различные расстройства аутистического спектра, и структурной дефекта при данной патологии.

Центральное место в симптоматике аутизма занимает нарушение вербальной и невербальной коммуникации. Речевые нарушения носят полиморфный характер. Для большинства детей с аутизмом характерны нарушения грамматического строя речи.

Несмотря на большое количество научных работ как в области расстройств аутистического спектра, так и в сфере логопедии по формированию грамматического строя речи, исследования, посвященные проблеме формирования грамматического строя у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), практически отсутствуют, что доказывает актуальность выбранной нами темы исследования.

Особенности формирования грамматического строя у детей с расстройствами аутистического спектра отмечены в работах Е. Р. Баенской, В. М. Башиной, М. Ю. Ведениной, В. Е. Когана, И. А. Костина, М. М. Либлинг, С. А. Морозова, Т. И. Морозовой, С. С. Морозовой, О. С. Никольской и др.

Для большинства детей с аутизмом характерны нарушения грамматического строя речи, определенные трудности вызывают категории числа, времени, лица, составление

сложных распространенных предложений, использование флексий.

А. Н. Гвоздев [1] выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка у нормально развивающихся детей: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола. К школьному возрасту ребенок овладевает всей сложной системой практической грамматики.

Развитие грамматического строя у детей с аутизмом происходило в той же последовательности, что и при «нормальном» развитии, но в более задержанные сроки и с большим или меньшим искажением. Многие дети с РАС знают грамматические правила и могут их применять, но делают это формально, как иностранцы, осваивающие чужой язык, не обнаруживая «чувства языка».

В то же время у отдельных детей с РАС отмечается, напротив, врожденное чувство языка, способность легко схватывать структуру не только родного, но и иностранных языков. В. Е. Коган [3, с. 89] описывает речь аутичных детей следующим образом: «Их речь часто так правильна, что выглядит безжизненной – ей недостает нюансов, тех маленьких огрехов, моментов асимметрии, которые делают речь живой и неповторимо индивидуальной, 5-летняя девочка, например, возмутилась, слушая сказку Пушкина: «Лебедь белая – это неправильно! Надо – лебедь белый».

Такое расхождение в оценке состояния грамматического строя у детей с аутизмом обусловлено неоднородностью контингента и условий обследования. Т. И. Морозова показала, что у детей с более тяжелой патологией нарушения грамматического строя речи встречаются в 87 % случаев, тогда как у воспитанников с более легкими формами аутистических расстройств – в 56 % [7, с. 106].

При аутистических расстройствах встречается большое количество слов-штампов и фраз-штампов, фотографичность (попугайность) речи. Фразы-штампы, как правило, двух-трехсложные, часто аграмматичные, могут использоваться для обозначения актуальных потреб-



ностей ребенка (как протоимперативы) либо использоваться для аутостимуляции.

Нарушение коммуникативной функции со всей отчетливостью проявляется в отсутствии у аутичных детей обращения. «Мама», «папа», «баба» – даже, если эти слова и есть в словаре ребенка в качестве обращений, им не используются. В более старшем возрасте ребенок с аутизмом старается избегать обращения.

Как правило, в более позднем возрасте и с большим количеством нарушений в речи детей с РАС появляются местоимения. Особенно это касается местоимения «Я». Часто эти дети говорят о себе в третьем лице «он» («она») либо называют себя по имени в третьем лице.

Вот как описывают особенности речевого развития аутичных детей коллектив авторов Института коррекционной педагогики (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О. С. Аршатская): «Нарушено развитие коммуникативной функции речи, характерны существенные затруднения в самостоятельном построении развернутого речевого высказывания. Вместо этого ребенок использует речевые штампы, автоматически употребляет только те простые фразы, с которыми к нему обращаются мама и близкие люди, называя себя при этом во втором или третьем лице.

Однако тот же ребенок может обнаруживать удивительное чувство языка, играя определенными сочетаниями звуков, слов, рифмуя, изобретая неологизмы. Таким образом, то, что в норме является материалом для организации целенаправленного речевого действия, у аутичных детей становится средством аутостимуляции.

Звуки, которые произносит и с которыми играет аутичный ребенок, чаще всего некоммуникативные; это может быть щебет, скрип, звук какого-то музыкального инструмента. Он может напряженно повторять сложные, аффективно звучащие слова, типа «супер-р-римпе-р-р-риализм», и оставаться мутичным в ситуации общения. В других случаях аграм-

матизмы, смазанность, трудность произвольной организации речи, невозможность диалога сочетаются со сложной правильной речью при аутостимуляции» [10; 12].

Уровень речевого развития зависит также от этапа коррекционного процесса и его содержания: при интенсивной и индивидуализированной работе по коррекции речевого развития у многих аутичных детей не только с нормальным, но и с негрубо сниженным интеллектом грамматический строй речи значительно развивается, а в некоторых случаях доходит вплоть до абсолютной грамотности.

Многие отечественные специалисты связывают особенности речи детей с РАС с нарушением и (или) недоразвитием коммуникативной функции речи, западные исследователи – с нарушением прагматической стороны речи, что позволяет говорить о специфичности нарушений речевого развития при аутизме и обуславливает необходимость специального подхода к их коррекции или, как минимум, учета особенностей психического развития детей с аутизмом. Таким образом, формирование грамматического строя речи у детей с РАС отличается от онтогенеза детей с нормальным речевым развитием как в сроках своего формирования, так и в качественном отношении.

Коррекция речевых нарушений важна не только потому, что речь – ведущая форма коммуникации, но также в связи с важностью речи для развития интеллекта, деятельности, аффективной сферы.

Отметим общие принципы логопедической работы с аутичными детьми, отмеченные С. А. Морозовым и Т. И. Морозовой [6, с. 277]:

1. При РАС коррекция речевых расстройств должна начинаться в раннем возрасте.

2. Коррекционная работа должна начинаться индивидуально в соответствии с уровнем интеллектуального, аффективного, коммуникативного и речевого уровня развития ребенка.

3. Коррекция речи при РАС носит комплексный характер, то есть программа речевого развития является ведущей частью кор-



рекционной программы, в этой работе принимают участие все специалисты, работающие с ребенком и обязательно – его семья.

4. Важнейшей и первостепенной задачей является формирование коммуникативной функции речи, развитие понимания речи и способности элементарного речевого обращения.

5. Коррекция других речевых нарушений (традиционная логопедическая работа) с учетом специфики аутистических расстройств начинается по мере формирования коммуникативной функции речи.

6. Исключительно важную роль в коррекционной работе по развитию речи при детском аутизме играет организация целенаправленного поведения, развитие внимания, общей и тонкой моторики.

7. Коррекция речевых нарушений при детском аутизме проводится поэтапно: а) определение уровней коммуникативного, аффективного, интеллектуального и речевого развития; б) установление взаимодействия и (или) эмоционального контакта с ребенком; в) составление индивидуальных программ речевой коррекции конкретно на определенный навык или умение, например, понимание действий, наименование предметов; г) собственно коррекционная работа.

Формирование грамматического строя речи у детей многосторонне рассматривается в работах Е. Н. Винарской, А. Н. Гвоздева, Н. И. Жинкина, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, А. Р. Лурии, Г. Д. Розенгард-Пупко, С. Л. Рубинштейна, Н. В. Серебряковой, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, С. Н. Цейтлин, Г. В. Чиркиной, Д. Б. Элькнина и др. При проведении теоретического анализа методической литературы мы столкнулись с отсутствием в отечественной логопедии технологий, направленных непосредственно на формирование грамматического строя речи у детей с РАС. Переводные зарубежные издания рассматривают только отдельные аспекты по формированию грамматических конструкций. Кроме того, они не могут быть напрямую применены, поскольку не учитывают всей сложности грамматического строя речи именно русского языка.

В практике работы дефектологов используются традиционные, общепринятые подходы к формированию грамматического строя речи у детей с РАС, адаптированные с учетом структуры дефекта при данной патологии.

Успех логопедической работы с аутичными детьми зависит от многих факторов, в том числе от условий, в которых они проводятся. Особо важно подчеркнуть значимость установления контакта с ребенком, формирование учебного поведения и положительной мотивации выполнения предложенных заданий. Для достижения этого подбирался материал, наиболее привлекательный для каждого ребенка, в том числе входящий в сферу его особых интересов, а также различная сенсорная стимуляция, сочетающаяся с социальной похвалой. К примеру, с ребенком В. Арсеном, у которого не были сформированы учебные навыки, самыми интересными видами деятельности занимались за столом, постепенно переходили от работы с предметами – любимыми фигурками животных, к работе с карточками с изображениями животных, а позднее – к работе с другими изображениями и картинками.

В общении с ребенком следует использовать четкие, краткие и однозначные инструкции. Речь логопеда должна быть максимально упрощенной, четкой с использованием невербальной коммуникации: жесты, мимика, позы, комбинация материала.

Особо следует обратить внимание при работе с аутичными детьми на структурированность пространства, времени и подачи информации. В виду особой тревожности детей с РАС окружающая обстановка и последовательность событий должна быть предсказуемой. С этой целью полезно использовать наглядные пособия: картинки, фотографии, иногда раскладывать определенным образом предметы, чтобы ребенок мог понимать порядок выполнения действий. Переход от одного задания к другому должен быть понятен «материально» для ученика – переворачивается страница, убирается картинка или предмет, передвигается фишка, выдается же-



тон, ставится галочка, таким образом фиксируется окончание предыдущего задания и переключение внимания ребенка на следующее действие. Место для занятий и организация проведения самого «урока» должно быть четко подготовлено: убираются отвлекающие стимулы, планируется объем и последовательность материала. Выполненное задание стоит всегда передвигать справа налево и удалять из поля зрения ребенка. Структура задания должна быть понятна ученику, то есть направлять его деятельность без помощи другого человека (заполнить пропуски, завершить действие).

В начале обучения все отвлекающие факторы следует исключить. Если коррекционной работой занимается логопед, а занятия происходят в логопедическом кабинете, то на начальном этапе зеркала должны быть убраны или закрыты шторкой, игрушки, – прежде всего, привлекающие внимание и подходящие для манипулятивной деятельности (за исключением необходимых для занятия), – не должны быть в открытом доступе. По мере продвижения обучения обстановка меняется на более естественную.

Логопедическая работа с детьми с РАС будет более эффективной при использовании опоры на сохранные анализаторные способности, в частности, опора на зрительное и кинестетическое восприятие. Для формирования категорий используются различные схемы, карточки со словами, выделение окончаний, приставок, суффиксов, картинный материал, демонстрация действий, подключение кинестетического анализатора – выполнение действий, дописывание недостающих частей, составление схем.

В логопедической работе с детьми с РАС специалист может использовать специальную методику – обучение отдельными блоками, направленную на максимальное освоение навыков при работе с разными людьми любого возраста. Основа методики: а) разделение навыков на элементы; б) обучение каждому отдельному элементу до полного освоения; в) концентрирование обучение; г) предоставление подсказок и постепенное их убиение; д) использование методики подкрепления.

Учебное занятие состоит из нескольких учебных сессий. Каждая сессия представляет собой множество попыток, у каждой есть четкие начало и конец, поэтому каждая попытка называется отдельным блоком. Новая информация добавляется только после того, как освоена предыдущая часть навыка.

При обучении отдельными блоками ученику дают очень малую часть информации и ждут от него немедленной реакции. Этот метод отличается от метода обучения повтором множества попыток или более традиционных методов обучения, в которых дается большое количество информации без четко определенной реакции ученика. Обучение отдельными блоками предполагает активное обучение. При работе с детьми с аутизмом нельзя полагаться на простое усвоение информации через пассивное восприятие.

Блок должен иметь четкое начало. Чаще всего это вербальная инструкция, но это может быть и визуальный стимул, например, картинка. На начальном этапе обучения инструкции должны быть простыми и краткими, постепенно усложняться, становиться более развернутыми, а их язык – более естественным.

Для формирования правильного результата в данной методике используются подсказки – помощь, которую оказывает учитель ученику. Подсказка дается ученику до получения ответной реакции во избежание ошибки. Есть распространенное правило: если реакция два раза подряд неправильная, следующая попытка должна сопровождаться подсказкой. Подсказки могут быть визуальные, позиционные, указательным жестом, полные или частичные физические подсказки, опережающие подсказки или подсказки с задержкой. Учитель должен выбирать подсказку так, чтобы оказать ученику ровно столько помощи, сколько требуется для успешного выполнения задания, но не более. Постепенно подсказки уменьшаются путем использования менее навязчивой подсказки либо за счет увеличения времени между инструкцией и подсказкой, что дает ученику возможность сформировать самостоятельный ответ.



За ответом ученика должна немедленно следовать ответная реакция учителя, которая показывает, что ученик дал правильный или, напротив, неверный ответ. Подкрепление – это ответная реакция, которая означает, что реакция была правильной и повышает вероятность повторного появления правильной реакции. Подкрепление для каждого ребенка подбирается индивидуально. Это может быть похвала (молодец, умница), условное подкрепление – жетоны, наклейки, специальные жесты – «даешь пять», сенсорная стимуляция – щекотка, прикосновения, материальное – любимые игрушки, предметы и т. д.

Каждый блок отделяется от другого небольшим интервалом – перерывом. Длительность перерыва определяется продолжительностью блока. Цель данной паузы – дать ученику время обработать информацию, подготовить материалы, учить ждать, записать данные. Занятие завершается цепочкой успешно выполненных заданий.

Отработка отдельных навыков проводится до получения 80–90 % правильных ответов. Только после этого результата следует переходить к аналогичным заданиям повышенной сложности. Считается, что ученик овладел навыком, если раз за разом демонстрирует правильную реакцию в 80–90 % случаев на протяжении двух-трех дней. Не стоит ожидать 100 % достижения результата, поскольку этого может не быть по самым различным причинам, включая самочувствие ребенка, а не только из-за непонимания учеником задания.

Материал и его подача были скомпонованы в той последовательности, которая характерна для развития в онтогенезе у типично развивающихся детей (учет онтогенетического принципа). Так, наиболее простой для освоения является грамматическая категория числа имени существительного (с этого направления и начиналась логопедическая работа), а наиболее сложной – категория рода, времени и вида глаголов.

Для детей с РАС важно обобщение (генерализация) полученных знаний в повседневной жизни и на других занятиях предметной деятельностью путем вовлечения в коррек-

ционный процесс родителей и педагогов. Для родителей и педагогов логопеду желательно подготовить рекомендации для закрепления пройденного на занятиях материала.

Как и для всех детей, для детей с аутизмом огромное значение имеет систематичность логопедической работы, опора на сильные стороны ребенка, индивидуальный подход и учет онтогенетического принципа развития. В практике работы дефектологов используются традиционные, общепринятые подходы к формированию грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра, адаптированные с учетом структуры дефекта при данной патологии.

Формирование грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра осуществляется с учетом закономерностей нормального онтогенеза, принципа раннего начала коррекционной работы, комплексности, индивидуального подхода, учета уровня коммуникативного, аффективного и интеллектуального развития, структурированности учебного процесса, установления эмоционального контакта с ребенком, включения семьи в коррекционную работу и осуществления первоочередной задачи по развитию коммуникативной функции речи.

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены особенности формирования грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра по сравнению с их типично развивающимися сверстниками. Авторами выделены условия эффективности логопедической работы с данной категорией детей.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, формирование грамматического строя речи, логопедическая работа.

#### SUMMARY

This article discusses the features of the formation of grammatical structure of speech in children with autism spectrum disorders in comparison with their typically developing peers. The authors identify the conditions for the effectiveness of speech therapy work with this category of children.

**Key words:** autism spectrum disorders, formation of grammatical structure of speech, speech therapy work.



ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-пресс, 2013. – 472 с.
2. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2015. – 288 с.
3. Коган В. Е. Аутята. Родителям об аутизме. – СПб.: Питер, 2015. – 160 с.
4. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, И. В. Себрякова. – СПб.: Союз, 2011. – 224 с.
5. Лиф Р. Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме / Р. Лиф, Д. Макекен. – М.: ИП Толкачев, 2016. – 608 с.
6. Морозов С. А. Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. – М.: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2014. – 448 с.
7. Морозова Т. И. Методические рекомендации по коррекции речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / под ред. С. А. Морозова. – М., 2011. – С. 102–132.
8. Морозова С. С. Основные аспекты «использования АВА» при аутизме. – М.: Инфра, 2013. – 356 с.
9. Никольская О. С. Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Тенериф, 2014. – 288 с.
10. Никольская О. С. Дети и подростки с аутизмом. Психолого-педагогическое сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. – М.: Теревинф, 2015. – 225 с.
11. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – М.: Дрофа, 2015. – 192 с.
12. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2015. – 240 с.



*Н. В. Шарыпова, Л. А. Варламова,  
С. И. Коурова, Н. В. Павлова*

УДК 372.857

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ  
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ  
ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ  
И ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ  
РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Осуществляемая в нашей стране реформа общеобразовательной школы диктует изменения всего образовательного процесса, касающегося не только его содержания, но и основных компонентов, которые должны быть направлены на диагностику интересов и возможностей учащихся, оценку эффективности используемых образовательных технологий, прогнозирование результатов обучения. К сожалению, в настоящее время наблюдается негативная тенденция, связанная с увеличением количества детей с отклонениями в состоянии здоровья. Поэтому одним из важных направлений реформирования образования является включение инклюзивного образования и трансформация системы обучения современной школы с учетом принципов и особенностей инклюзии.

Цель статьи – рассмотрение требований к различным видам демонстрационной наглядности для детей с патологией зрения, обучающихся в смешанных классах общеобразовательных школ в условиях реализации ФГОС.

Основы инклюзивного образования были заложены психологом Л. С. Выготским, который настаивал на интеграции обучения детей с дефектами развития со всеми остальными детьми, объясняя это тем, что, чем меньше фиксировать внимание на недостатке ребенка, окружать его замкнутым миром, тем эффективнее осуществляется процесс его адап-