**Ранняя диагностика речевых нарушений у детей с РДА**

Одним из основных проявлений синдрома раннего детского аутизма (РДА) являются особые отклонения в речевом развитии. При всём клиническом разнообразии этих отклонений их основной общей чертой является недоразвитие коммуникативной функции речи, как одно из характерных проявлений общей коммуникативной недостаточности.

Приводимые различными авторами описания отклонений в речевом развитии детей с РДА в основном совпадают. Наиболее характерными проявлениями обычно считают:

- мутизм значительной части детей;

- эхолалии;

- большое количество слов штампов и фраз-штампов, фонографичность («попугайность») речи;

- отсутствие обращения в речи;

- несостоятельность в диалоге;

- автономность речи;

- реверсия местоимений, позднее появление в речи личных местоимений, особенно «Я»;

- нарушения просодических компоненов речи;

- нарушения звукопроизношения;

- нарушения грамматического строя речи;

- нарушения семантической стороны речи (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное (до буквальности) сужение толкований значений слов), неологизмы.

Коррекция речевых нарушений представляется одной из важнейших составляющих комплексной коррекционной работы при аутизме в целом. Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общений, в свою очередь ещё более усугубляют затруднения в контакте с окружающим. Поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте и проводиться с учётом варианта речевого развития детей с РДА.

***Первый вариант*** представляет наибольшие трудности в коррекционной работе по развитию речи. Здесь наиболее выражена глубина отрешённости от внешнего мира, отсутствие целенаправленного поведения. Эти дети мутичны. Но, несмотря на отсутствие речи, остаются вокализации без обращения, бормотание, а в состоянии аффекта у ребёнка могут неожиданно вырваться отдельные слова и даже фразы. Существуют специальные приёмы активизации речи мутичных детей. Необходимо использовать любую возможность соотнести произносимые слова с конкретным предметом. Чёткой должна быть и артикуляция. Что способствует развитию у ребёнка правильных артикуляционных движений. Также следует называть, обозначать и те предметы, действия, которые хотя бы на мгновение привлекают внимание ребёнка, на которых он задерживает свой взгляд.

Речевую активность таких детей стимулируют восклицания в виде междометий, звукоподражательных слов: ребёнок задержал внимание на капающей из крана воде – взрослый тотчас комментирует: «Кап, кап». Обычно не сразу, но ребёнок тоже начинает повторять: «Кап, кап». В дальнейшем вызываемая эхолалия усложняется: «кап, кап,водичка», «кап, кап ,дождик».

Выразительный жест, артикуляция взрослого облегчает восприятие слова ребёнком.

Хотя игра таких детей сводится к простому манипулированию, она тоже должна быть использована для развития речи.

Несмотря на большие затруднения в преодолении мутизма, необходимо помнить, что такой ребёнок понимает гораздо больше, чем может выразить. А поэтому очень важна подобная работа по объяснению ему смысла происходящего, постоянной информации об окружающих, взаимоотношениях людей и т.д. Опыт показывает, что даже мутичные дети могут достичь значительных успехов в формировании внутренней речи, которая является опорой для развития другого речевого канала коммуникации – чтения и письма.

Не дожидаясь оформления у мутичного ребёнка звуковой речи, следует приступить к обучению его чтению и письму.

Несмотря на интенсивную работу по развитию звуковой речи, формируется такая речь не у всех детей. В этом случае письменная речь становится единственной формой контактов с окружающим миром и его познания.

***Второму варианту*** речевого развития при РДА характерна грубая задержка формирования речи: активный словарь ограничивается немногочисленными стереотипными словами и фразами. Речевая активность у этих детей низкая, побуждений к речи не возникает.

Контакты с таким ребёнком сначала возникают на доречевом уровне. Но в процессе общей эмоциональной активации взрослый усиливает и общую речевую активность ребёнка, его готовность реагировать речью на происходящее.

Уже в первых совместных эмоционально тонизирующих играх активируются речевые проявления детей. Возникают звукоподражания, эхолалии. Иногда ребёнок повторяет услышанную фразу или слово не сразу, а спустя довольно значительное время. Активируя формы стереотипного поведения, адекватного играм и бытовым условиям, взрослый вооружает ребёнка и различными формами речевого поведения. Например, первоначальная фраза «Дай мяч» становится затем фразой: «Дай скорее красный мяч».

Речевая активность легко стимулируется знакомыми стихами и песнями, любимыми сказками. Крайне стереотипные в поведении, эти дети очень любят бессчётное число раз прослушивать одни и те же грампластинки или просматривать диафильмы; всё это может и должно использоваться в развитии речи. Ребёнок часто эхолалически воспроизводит слова, фразы и даже значительные фрагменты из прослушанного, не соотнося смысла своей речи с реальной ситуацией. Взрослый должен хорошо знать запас эхолалических слов и фраз ребёнка и сам провоцировать их употребление, но уже в соответствии с требованием реальной ситуации. Например, если ребёнок знает наизусть «Мойдодыр» К. Чуковского, и время от времени невпопад цитирует фрагменты из него, взрослый систематически повторяет, ведя ребёнка к умывальнику: «Надо, надо умываться по утрам и вечерам!».

Важно помнить о том, что вначале дети активно отвергают какие-либо изменения в привычных фразах, но в условиях эмоционального подъёма они менее болезненно реагируют на вторжение в свои речевые стереотипы, а иногда подхватывают новое и закрепляют его в речи.

В работе по развитию речи необходимо использовать те объекты, к которым ребёнок в настоящее время более всего привязан. Например, если ребёнок любит ездить в метро и эхолалично повторяет названия станций, сложно построить сюжетную игру, в которой, учитывая привязанность ребёнка, легче формировать элементы спонтанной речи. Рассматривая открытки с видами метро, можно вызвать ребёнка на беседу: это может быть как воспоминание о прошлых поездках, так и планирование будущих. В беседу на актуальную для ребёнка тему непроизвольно вводятся новые для него слова и фразы. В ближайшее время после такого занятия необходимо закрепить достигнутый уровень контакта и продвижения в речи совместной экскурсией, рисованием которое сопровождается комментарием. В дальнейшем на основе той же тематики усложняется словарь.

И при этом варианте речевых расстройств обучение ребёнка чтению следует начинать ещё до выхода его на уровень спонтанной речевой активности. Это будет способствовать более быстрому формированию речи. Обучение чтению представляет значительные трудности. Такой ребёнок активно негативен, а если уж удалось освоить какой-то элемент обучения, то к следующему он переходит с большим трудом. Эти сложности легче преодолеваются, если использовать метод глобального чтения. Обучение традиционным послоговым методом, как правило, менее успешно, так как эти дети застревают на стереотипном проговаривании слогов. Если же слияние слогов в слове и достигается, то ребёнок делает это чисто механически, смысл прочитываемого остаётся непонятным.

Сущность обучения глобальному чтению состоит в том, что с самого начала слово даётся ребёнку целиком и прочтение подкрепляется одновременно предъявляемым ярким, красочным наглядным материалом. В дальнейшем тот же материал закрепляется в игре, в быту, в устной речи. Подбор слов производится для каждого ребёнка индивидуально, с учётом его интересов и пристрастий, но необходимо учитывать и сложность слова (количество слогов, особенности произношения, доступность содержания).

Главная задача состоит в том, чтобы ребёнок эмоционально осмыслил, понял, *что такое* чтение. Если это удаётся, процесс обучения значительно облегчается.

На этапе самостоятельного построения фразы (который обычно достигается после длительной работы) предстоит коррекция грамматического строя речи. Эти дети долго не употребляют предлоги, с трудом усваивают понятия единственного и множественного числа, изменения по падежам и др. (тогда как в эхолаличной речи все грамматические нормы соблюдаются ими идеально). Усвоение грамматических норм языка осуществляется главным образом на основе практических действий. Пример: играя в прятки, взрослый прячется вместе с ребёнком за столом, под столом (взрослый шепчет эти слова ребёнку); вместе накрывает на стол для всей семьи: «Вот маме ложка, вот папе ложка, вот ложка тебе - у нас теперь три ложки».

Речевое воспитание включает и формирование диалогической речи, но у этих детей диалогическая речь самостоятельно не развивается. Они не отвечают на вопросы и сами их никогда не задают. Если ребёнок научился читать, то подобранный в русле его интересов и влечений текст облегчает развитие внимания к слову и дает возможность ответа на вопрос.

Очень часто у детей с этим вариантом речевого развития встречаются нарушения звукопроизношения. Важно выяснить, с чем они связаны: с малой речевой практикой и недостаточной психической активностью, с недоразвитием фонематического слуха или другой неврологической патологией. Однако торопиться с исправлением дефектов звукопроизношения в любом случае не следует, так как сосредоточение не на смысловой, а технической стороне речи может затормозить развитие и коммуникативной функции.

Специфика работы по развитию речи при ***третьем варианте*** этой патологии иная. Такие дети, казалось бы, не имеют речевых проблем: у них, как указывалось, часто большой словарный запас, «взрослая» фраза, нередко - литературная речь, способность произносить длинные монологи на интересующие их темы. Они буквально «заговаривают» своих близких. Но богатая речь таких детей несет в основном аффективную функцию, в монологах они стереотипно проигрывают свои фантазии, страхи, влечения. Когда же приходится строить гибкое речевое взаимодействие, поддержать диалог, они замолкают или отвечают односложно. В этом и состоят основные трудности речевого развития этих детей.

Монологи такого ребёнка обычно мало связаны с конкретной ситуацией общения. Поэтому взрослые чаще всего оставляют их без внимания. Между тем следует, внимательно вслушиваясь в речь ребёнка, найти хотя бы частичную возможность перевода монологической речи в диалог.

Работа по формированию диалога начинается с внимательного выслушивания взрослым монолога ребёнка. Как правило, такой ребёнок рад появлению собеседника. Его монолог постепенно становится направленным на другого, то есть приобретает коммуникативную функцию. Взрослый может постепенно начать задавать вопросы и уточнять подробности, предлагать свои варианты объяснений происходящего. В русле этой темы ребёнок «слышит» собеседника и отвечает ему направленно. Так рождаются первые формы диалога. После длительного периода такой совместной работы появляется возможность активно влиять на ход рассуждений ребёнка, не вызывая его протеста. Следующий этап развития диалога – его произвольное построение, когда ребёнку предлагается продолжить сочинение начатой взрослым сказки или игры, а на определённом этапе – суметь снова передать развитие сюжета взрослому. Для этого используются сверхценные интересы ребёнка, на которые взрослые активно и доброжелательно обращают внимание. Пример: у мальчика раннее развитие речи, его сверхценные интересы сосредоточены на мире животных: он знает о них много стихов, сказок и даже реальных сведений. Но, к сожалению, это единственная тема его длиннейших монологов и многочисленных рисунков. Ребёнок не в состоянии выслушать обращённую к нему речь, если она не касается его интереса, его речь часто не связана с конкретной ситуацией. Игры с ним первоначально включали сюжеты только о животных. Постепенно игра видоизменялась таким образом, чтобы её участником и героем становился сам мальчик, а в дальнейшем в сюжет игры вводились и другие действующие лица – люди. Разрабатывались игровые ситуации, связанные с жизнью ребёнка, с окружающим его миром – всё это способствовало развитию разнообразия диалогической речи.

В дальнейшем развитию диалогической речи помогает и обучение, но и оно – особенно на начальных этапах основывается на сверхценных интересах и пристрастиях ребёнка: если объектом его пристрастий являются, например, электроприборы (это встречается очень часто), то используется именно эта тематика. Формы работы могут быть разными: это подбор книг с соответствующим сюжетом, рисование на эту тему, лепка, игры с электроконструктором, в ходе которых стимулируется направленное речевое взаимодействие. Ребёнка необходимо упражнять в целенаправленном речевом действии, всё время побуждать, объяснять, обосновывать свои конкретные требования.

В ряде случаев у этих детей отмечаются нарушения голоса, которые выражаются в «рубленности», скандированности слов и фраз. Иногда дети начинают говорить излишне быстро, с утрированно аффективными интонациями, проглатывают звуки и слоги, не договаривают слова, - речь становится невнятной. Такая речь может легко закрепиться. Важно вселить ребёнку уверенность, что он будет выслушан до конца, никогда не обрывать его речь, не отворачиваться, когда он говорит. На данном этапе важно помнить, что речевая среда таких детей должна быть спокойной, содержать возможно меньше напряжённости.

При ***четвёртом варианте*** речевого развития при РДА взаимодействие со взрослыми развивается легче и быстрее, но выраженная сензитивность детей этой группы требует большой осторожности в стимуляции речевой деятельности. На начальных этапах представляется целесообразным опосредованное включение взрослых в речевое взаимодействие с ребёнком (переговорная трубка из бумаги, игрушечный телефон, компьютер и т.д.). Нельзя требовать от ребёнка сразу грамматически правильной речи. Более важным является её самостоятельность, спонтанность. Учитывая частый регресс речи в возрасте 2 – 2,5 лет или по крайней мере значительную задержку речевого развития у таких детей, а также относительно высокий уровень самосознания (в том числе, способность осознать собственную неполноценность), необходимо построить работу так, чтобы она вселяла в ребёнка уверенность в своих силах. И здесь лучше всего активизировать речь ребёнка в процессе игры, повышающей психический тонус. Она раскрывает нередко высокие потенциальные возможности интеллекта таких детей. Замечено, что у них очень часто проявляется интерес к музыке, технике. На этой основе следует сначала пытаться активизировать этот интерес до уровня пристрастия, на котором у ребёнка возникает желание воздействовать на собеседника и уверенность, что он сможет разумно убедить взрослого в своих требованиях. В активном речевом взаимодействии ребёнок осваивает всё более сложные логические и грамматические конструкции. И здесь особенно важна адекватность ответного реагирования: партнёр должен показать ребёнку, что его логические аргументы (пусть самые наивные) достигли цели – выполнить его просьбу, похвалить, подчеркнуть убедительность его аргументов.

Нарушения звукопроизношения встречаются у таких детей очень часто, но по тяжести эти нарушения незначительны. С исправлением этих дефектов торопиться не следует, потому что интенсификация речевой активности, накопление речевого опыта обычно приводит к самопроизвольному устранению этих дефектов, слишком же ранняя коррекция звукопроизношения методами традиционной логопедии, как уже указывалось, отрицательно сказывается на развитии речи ребёнка в целом. Подготовка к обучению в школе, привитие навыков чтения и письма в значительной мере помогает и в развитии речи. Но проводиться она должна также в игровой ситуации.

Есть ряд общих рекомендаций по речевому развитию аутичного ребёнка, выполнение которых важно по отношению ко всем аутичным детям, независимо от варианта их речевых расстройств.

Необходимо много разговаривать с ребёнком, объяснять ему происходящее вокруг, говорить новые слова, не требуя немедленного их повторения. Опыт показывает, что ребёнок, пассивно накапливая слова, может применить их в аффективно значимой для себя ситуации. Постоянная же, очевидная для ребёнка проверка, усвоил ли он это слово или нет, может, наоборот, затормозить его речевую активность.

В обыденной жизни необходимо постоянно вовлекать ребёнка в обсуждение планов на предстоящий день, обговаривать их в процессе исполнения, вечером вспоминать, оценивать прошедший день. Полезно вместе с ребёнком рассказывать тем членам семьи, которые вернулись домой с работы, как прошёл день.

Затем надо постепенно переходить к составлению планов на более длительные сроки, поощряя активность, самостоятельность ребёнка в их разработке. Для этого целесообразно вовлекать ребёнка в совместную подготовку к праздникам, семейным датам.

Успешное речевое развитие ребёнка, как правило, способствует уменьшению его импульсивности, формированию целенаправленности. Если ребёнок лишается возможности непосредственно действовать и ставится перед необходимостью реагировать на происходящее только с помощью речи, он, как правило, начинает лучше понимать ситуацию в целом, её социальный смысл.

Так ребёнок, начав с азартом играть со взрослым в мяч, адекватно реагирует на физические действия старшего. Но, несмотря на многократные объяснения, он может долго не понимать задачи игры. Тогда ребёнку предлагается роль судьи. Взрослый, силой удерживая его от вмешательства в игру, даёт ему образцы реакций судьи, его речевых оценок игры. Когда ребёнок получает возможность исполнять роль судьи самостоятельно, это кардинально меняет его собственное поведение в игре. Теперь он будет стараться выполнять правила, стремиться выиграть.

Огромное влияние на дальнейшее развитие целенаправленной деятельности оказывает появление у аутичных детей возможности речевой регуляции своих действий, речевого планирования. Эта функция речи у них не развита. Для упражнения её ребёнку предлагается сначала руководить действиями взрослого. Один из взрослых вместе с ребёнком прячет игрушку и приглашает своего партнёра с завязанными глазами найти её под диктовку ребёнка. Ребёнку становится задача объяснить, как пройти к игрушке человеку, который ничего не видит. Образцы объяснений, конечно, сначала ему даёт взрослый. Партнёр должен подчеркнуто зависеть от ребёнка, точно подчиняться инструкциям.