

## **Особенности подхода к обучению детей с расстройствами аутистического спектра.**

Добрый день, уважаемые коллеги! Я расскажу вам об опыте работы с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) в условиях коррекционной школы. Работа с детьми с РАС предусматривает строго индивидуальный подход к обучению каждого ребёнка, а также строгую согласованность действий специалистов школы. С каждым ребёнком ведётся индивидуальная и групповая работа логопедом, педагогом – психологом, дефектологом, социальным педагогом.

В школе созданы специальные условия для успешной адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

В первую очередь, педагоги, в дополнение к дефектологическому образованию, имеют специальную подготовку в области воспитания и обучения детей с РАС. Для получения образования детьми с РАС существует необходимость создания индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) или специальной индивидуальной программы развития (СИПР) которые составлены на основе программ 8.3,8.4. Эти документы разрабатываются коллегиально (классный руководитель, воспитатель, логопед, психолог, дефектолог, родитель), а значит важен междисциплинарный командный подход к обучению и воспитанию детей с РАС.

Следующее условие - количество детей в классе не превышает 8 человек. В значительной части случаев в начале обучения возникает необходимость постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе. Посещение класса должно быть регулярным, но регулируемым в соответствии с возможностями ребенка справляться с тревогой, усталостью, пресыщением и перевозбуждением. По мере привыкания ребенка к ситуации обучения оно должно приближаться к его полному включению в процесс обучения.

Другое важное условие – наличие необходимой материально-технической базы. В нее включаются:

- организация пространства для обучения детей с РАС; (т.к. важно сделать временные и пространственные связи наглядными, а пространство – зонированным: • Учебная зона; • Зона отдыха; • Сенсорная зона; • Место уединения.) Для ребенка важно наличие индивидуального постоянного места в классе. Поэтому все предметы промаркированы парты, шкафчик, а также все личные вещи ребенка.

## Фото тетрадей, учебников с фото

Сенсорная зона – это место, где ученики и воспитанники могут отдохнуть во время перемен и перерывов, успокоиться в случае сенсорной перегрузки.

## Фото игровой комнаты, дом для аутистов, диван

• организация режима дня; (Доска «Сначала-Потом» — это визуальная последовательность из двух изображений. Доска сообщает о некоем приятном событии, которое произойдет после завершения учебной задачи и визуальное расписание – это наглядное отображение того, что произойдет в течение дня, либо во время какого-то одного занятия или события.) **Фото расписания, доска сначала потом**

Для улучшения коммуникативных возможностей используются средства альтернативной коммуникации, при которой осуществляется переход от реального предмета к фотографии этого предмета, затем к цветному изображению и к черно - белому изображению (схеме).

## (фото реальный предмет-картинка цвет-картинка чб)

С помощью пиктограмм и расписания происходит активизация общения детей, закрепляются представления о времени, характере деятельности, что способствует общей организации, развитию речи, других функций психической деятельности.

## (фото доски и тетради с фото детей)

- организация рабочего места; (на парте не должно быть предметов, отвлекающих от учебной задачи)
- технические средства обучения; (Так, например, одному из учащихся был приобретен планшет для выполнения отдельных заданий).
- специальные дидактические материалы, отвечающие потребностям детей с РАС.

Это позволяет подготовить ребенка к дальнейшему обучению, способствует его социальной адаптации в обществе. Взаимодействие с детьми с РАС строится в зависимости от диагноза и реальных возможностей самого ребёнка.

В моем классе 7 учащихся с РАС, однако, вне зависимости от этиологии степень нарушения (искажения) психического развития при аутизме сильно различается.

Моя главная задача - вовлечь ребенка в индивидуальную и совместную деятельность. С этой целью применяю в работе с аутичными детьми специфические формы, приемы и методы.

(картинка/фото)

Изначально, я работаю в тесном контакте с родителями: изучаю привычки детей, манеру общения родителей с детьми, режимные моменты и т.д. Вместе с ними определяю предметы или деятельность, которые вызывают у ребенка интерес. Это могут быть компьютерные игры, лепка из пластилина и даже любимые блюда. Далее использую эти сведения на своих занятиях как стимул для совместной деятельности или поощрение за выполненное задание, что дает возможность в дальнейшем продуктивно строить взаимоотношения с ребенком. Важным при обучении ребёнка с РАС является установление эмоционального контакта. Это требует тщательной подготовки, терпения, гибкости и интуиции.

(интересы детей – фото)

Важным условием работы с детьми с РАС является наличие на уроках второго педагога.

На занятиях воздействуем как на фронтальные, так и периферические зоны восприятия. Один специалист (Я) находится перед ребенком (во фронтальной зоне) и ведет занятие, а второй специалист (педагог-психолог) – в периферической зоне, оказывает все виды помощи. Сначала говорит за ребенка, затем – помощь осуществляется частично (начало фразы, начало действия). Постепенное уменьшение помощи взрослого дает возможность ребенку в дальнейшем выполнять эти действия самостоятельно. В ходе систематической работы мы отметили, что фронтальная зона восприятия ребенка становится более активной. Особое внимание на уроке педагог-психолог уделяет детям в период адаптации. Наличие командной работы позволяет использовать многообразие форм, приёмов и методов воздействия.

(фото детей с тьютером и учителем)

Также учителю необходимо «научить» детей работать самостоятельно. Для этого создан определенный алгоритм: 1. Во время объяснения задания даю визуальную подсказку: подчеркиваю в учебнике те задания, которые надо будет сделать; ксерокопирую задание на отдельный лист; пишу на доске номер задания и страницу

2. После инструкции останавливаю взгляд на каждом. Очень часто уже на данном этапе можно увидеть, «услышал» ли ребенок инструкцию.

3. Убеждаюсь, что каждый правильно понял задание и готов к его выполнению. Для этого использую уточняющие вопросы: «Что ты сделаешь, после того как прочитаешь?», «Покажи, какое упражнение ты будешь списывать?» и т.п.

4. Повторяю инструкцию индивидуально. Подхожу, к ученику, который не начал выполнение задания и повторяю инструкцию. При этом, можно положить руку на плечо или слегка потереть по спине.

5. Если ребенок не начал выполнять задание даже после повторения инструкции, выполняю с ним задание у доски. Чтобы понять, какие сложности у него возникают.

6. При последующем предъявлении подобного задания подключаю к работе второго педагога.

7. Во время самостоятельного выполнения заданий стараюсь не упускать из виду остальных учеников. Периодически, подхожу, чтобы посмотреть, на каком этапе выполнения тот или иной ребенок, и вовремя оказать поддержку.

Задания должны иметь четкую цель, методы, и динамично сменять друг друга. Увеличение сложности заданий происходит по мере усвоения материала.

### Примерная структура занятия

---

#### **1. Организационный момент**

#### **2. Сообщение темы занятия через расписание**

#### **3. Основная часть**

Задачи этапа:

- развитие понимания речи (на бытовых обобщённых понятиях);

- развитие понимания обращённой речи и простейших инструкций;
- развитие зрительного восприятия: соотнесение предметов с картинкой, предмета с пиктограммой, нахождение одинаковых картинок;
- развитие возможности активно пользоваться речью (отражённо, с опорой на образец);
- развитие умения соотносить речевой образец с действием;
- формирование обобщённых понятий в пассивной речи.

#### **4. Физминутка**

Задачи этапа:

- развитие общей моторики (подбор действий и упражнений с учётом физического развития ребёнка);
- развитие умения соотносить речь с действием;
- развитие целенаправленности движений;
- развитие мотивации с помощью предметов - стимулов.
- снятие психоэмоционального напряжения через организацию динамической паузы.

#### **5. Упражнение на развитие мелкой моторики**

Задачи:

- развитие умения соотносить речь и движения (с помощью рифмованных стихов, соответствующих лексической теме);
- развитие пальчиковой моторики.

#### **6. Штриховка, обводка, раскрашивание**

Задачи:

- развитие зрительно-моторной координации;
- развитие зрительного восприятия (узнавание схематичного изображения и соотнесение его с предметом и названием (словом));
- формирование сенсорных эталонов (цвет, форма, величина);

- закрепление обобщённого понятия.

## **7. Закрепление изученного материала (предъявление стимула, соответствующего лексической теме).**

Задачи:

- развитие мимики (мимические упражнения);
- развитие артикуляционного аппарата;
- развития восприятия вкусовых качеств, запахов;
- развитие тактильно-двигательного восприятия (действия с разнофактурными материалами);
- развитие мотивации и волевой регуляции;
- установление тесного эмоционального контакта с педагогом.

## **8. Подведение итога занятия с целью получения обратной связи от обучающихся, которая предполагает эмоциональную и познавательную оценку приобретённых знаний, умений и навыков.**

В процессе работы хочу отметить, что уровень усвоения программы у каждого ребенка разный, спрогнозировать динамику развития у детей этой категории очень сложно. Обязательное условие положительной динамики я считаю - многократное повторения речевого материала. Поэтому программа построена по цикличному принципу и предполагает повторение лексической тематики в каждом классе, на более высоком уровне с усложнением речевого материала.

Подводя, итоги я хочу сделать вывод: при правильно организованной среде обучения мы получаем положительную динамику развития, обучения и воспитания детей. Коррекционная работа с аутичными детьми требует от специалистов не только понимания природы этого нарушения, но и терпения.

## Литература

1. Лебединская К.С., Никольская О.С. «Диагностика раннего детского аутизма» М.: Просвещение, 1991.
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. «Аутичный ребенок: пути помощи». М., 1997.
3. Шипицина Л.М. «Детский аутизм» Хрестоматия. СПб. «Дидактика Плюс», 2001.
4. Морозов С.А., «Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу)». М.: Изд-во "СигналЪ", 2002
5. Карвасарская И.Б., «В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми» М. «Теревинф», 2003.
6. Линн.И.МакКланнахан, Патрисия Крантц. «Расписания для детей с аутизмом». Обучение самостоятельному поведению. / Пер. с англ. О Чикурова, С. Морозовой. М.: Изд-во "СигналЪ", 2003.
7. Нуриева Л. Г. «Развитие речи у аутичных детей» / Издательство: Теревинф, 2003 г.
8. Шпицберг И. Л. «Коридор с прозрачными стенами» Школьный психолог (№20-2010г.) – М., 2010.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ детей с расстройствами аутистического спектра**

Существует ряд приемов, помогающих педагогу в формировании у аутичного ребенка основных учебных навыков. Так, при обучении чтению можно вначале ориентироваться на хорошую произвольную память ребенка, на то, что он, играя с магнитной азбукой или с кубиками, на сторонах которых написаны буквы, может быстро механически запомнить весь алфавит (так, мы знаем пример, когда один мальчик произвольно выучил алфавит, так как часто ел печенье в форме букв). Взрослому достаточно время от времени называть буквы, не требуя от ребенка постоянного повторения, не проверяя его, так как всё, что требует произвольного сосредоточения, тормозит ребенка, может вызвать у него негативизм. Далее, мы предлагаем педагогам и родителям не учить ребенка побуквенному или послоговому чтению, а сразу обратиться к методике "глобального чтения", т. е. чтения целыми словами. Эта методика представляется нам более адекватной при обучении аутичных детей, чем побуквенное или послоговое чтение. Дело в том, что, научившись складывать буквы или слоги, аутичный ребенок может долгое время читать "механически", не вникая в смысл прочитанного. Он увлекается самим процессом соединения букв и слогов, т. е. фактически начинает использовать его для аутистимуляции. При "глобальном чтении" мы можем избежать этой опасности, так как подписываем картинки или предметы целыми словами, и слово всегда сочетается в зрительном поле ребенка с предметом, который оно обозначает. Кроме того, научить аутичного ребенка читать целыми словами легче и быстрее, чем по буквам и по слогам, так как он, с одной стороны, с большим трудом воспринимает фрагментированную информацию (поступающую в виде букв, слогов и т. д.), а с другой стороны, способен моментально запоминать, "фотографировать" то, что находится в его зрительном поле. Удобно также, что методика ориентируется, в основном, на произвольное внимание ребенка, на то, что он исходно запоминает слово просто как графическое изображение, как картинку. Подробно наш вариант "глобального чтения", позволяющий одновременно отрабатывать у ребенка и выделение звуков в слове, и первые навыки письма, описан в Приложении 1. Педагоги и родители могут и сами творчески переработать, адаптировать метод "глобального чтения" к интересам и возможностям каждого ребенка. Можно соединить „глобальное чтение" с описанным нами приемом сюжетного рисования (см. раздел "Развитие понимания речи"). Именно так поступили педагог и мама одной 6-летней аутичной девочки - их опыт описан в Приложении 2. Обучая аутичного ребенка счету, следует также помнить, что он может научиться считать механически, не соотнося цифры с количеством, не понимая реального смысла счета. Он может развлекать себя, считая до



тысячи, до миллиона или решая примеры на сложение и вычитание с двух- и трехзначными числами, но будучи при этом не в состоянии осмыслить и перевести в форму примера простейшую задачу. Поэтому обучение аутичного ребенка счету всегда должно начинаться с работы по сравнению количеств, соотнесению цифры и числа предметов. В этом помогает использование на уроках наглядного, предметного материала, игрушек. Подготовка руки ребенка к письму связана с необходимостью отработки произвольных ручных движений, трудных для аутичного ребенка из-за нарушений в распределении психофизического тонуса. Как было сказано выше, любые моторные навыки лучше начинать отрабатывать, манипулируя руками ребенка. То есть, мы вкладываем кисточку, карандаш или ручку в руку ребенка и водим его рукой, поддерживая ее за кисть. Таким способом мы передаем ему "моторный образ" (двигательный стереотип) написания какого-либо графического элемента. Постепенно такую физическую помощь надо уменьшать: уже не водить рукой ребенка, а лишь слегка придерживать его кисть или локоть и при возможности переходить к письму "по точкам", иначе ребенок привыкнет к постоянной поддержке руки и без нее письмом заниматься не будет. Конечно, надо обыграть, по возможности, каждую часть занятия, ориентируясь при этом на интересы ребенка. Так, одного малыша педагог научила выделять строчку и рисовать в ней (по точкам) орнаменты, необходимые для подготовки к письму, приговаривая: "Сейчас будем рисовать, как зайка прыгает с горки на горку. А сейчас - как мишка прыгает. А в следующей строчке будем рисовать, как они друг друга догоняют". Другого мальчика, которому очень нравилась роль моряка, смелого капитана, учили писать, укладываясь в строчку, не вылезая за ее пределы, так как "моряк ведет свой корабль точно по линии фарватера". Отметим, что многие элементы обучения аутичного ребенка возникают: еще в игре, до формирования у него учебного поведения. Мы пересчитываем вагоны игрушечного поезда и делаем таблички с названиями станций; соображаем, сколько пирожков слепить из пластилина, чтобы "угостить всех зверей"; подписываем рисунки, лепим из пластилина буквы или выкладываем их из конструктора, из сушек и т. п. Так, поначалу исподволь, мы провоцируем интерес ребенка к освоению навыков чтения, счета, письма, и это помогает избежать в дальнейшем проявлений негативизма по отношению к обучению.

## **РАЗВИТИЕ ВОЗМОЖНОСТИ АКТИВНО ПОЛЬЗОВАТЬСЯ РЕЧЬЮ**

Наш подход к развитию "внешней" речи аутичного ребенка предполагает, что, подобно тому, как сохранна его способность понимать речь, так же, в принципе, сохранна и его способность произносить слова, строить фразы. Чтобы реализовать эти потенциальные возможности ребенка, мы должны помнить, что отсутствие или задержка развития его экспрессивной речи вызвана общим нарушением коммуникации, уходом от контакта и погруженностью ребенка в мир собственных, ощущений, пристрастий, влечений. Отдельные приемы, которые мы используем в работе по развитию "внешней" речи при аутизме, напоминают некоторые формы работы с детьми, имеющими речевое недоразвитие по другим причинам (сенсорная или моторная алалия, снижение слуха). Однако эти приемы могут быть полезны только в отдельных ситуациях, когда они

используются в рамках специальной работы, учитывающей причины искажения, недоразвития речи при аутизме. И, с этой точки зрения, наша главная задача состоит в том, чтобы при любой форме аутизма попытаться восстановить или заново создать у ребенка потребность в речевой коммуникации. При аутизме в большей степени, чем при любых других нарушениях, заметна разница между тем, что понимает ребенок, и тем, что он может произнести. Но причина здесь совершенно особая: это отсутствие или снижение речевой инициативы, которую мы должны восстановить и развить. На практике конкретные способы выполнения этой общей задачи меняются в зависимости от принадлежности ребенка к одной из четырех групп. Наиболее сложной, трудоемкой и наименее предсказуемой по темпу и результатам является работа с "неговорящими" детьми (первая группа либо смешанный случай с признаками как первой, так и второй группы). Это либо дети, которые никогда не пользовались речью (за исключением тех аффективных высказываний, которые родители слышали несколько раз в течение жизни ребенка, но затем они никогда больше не повторялись), либо дети, которые утратили речь после небольшого периода ее нормального развития (как правило, в возрасте 2-3 лет). Поскольку, подчеркнем еще раз, аутичным детям, в принципе, доступно понимание речи, так же как и произнесение слов и фраз, мы считаем возможным говорить, с одной стороны, о работе по растормаживанию у них речи, и, с другой стороны, о работе по закреплению появившихся речевых форм. Растормаживание речи у таких детей (т. е. работа по "подхлестыванию" их речевой инициативы) идет одновременно в трех направлениях: 1) провоцирование непроизвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого. Такое непроизвольное подражание может стать предпосылкой подражания произвольного - звукового, а затем и словесного. Подобного подражания легко добиться, используя приятные аутичному ребенку сенсорные впечатления: мы выдуваем мыльные пузыри - и даем подуть ребенку, раскручиваем волчок - и даем раскрутить ему, и т. п. В подходящий момент игры, когда удалось сосредоточить внимание ребенка на своем лице, можно, например, соорудить гримасу удивления, конечно, с подходящим комментарием, например: "Неужели ты сам построил эту башню?" Необычное, смешное выражение вашего лица может иногда вызвать у ребенка подражательную реакцию. Вообще, нам важно добиться того, чтобы неговорящий ребенок как можно чаще смотрел на наше лицо, на рот именно в тот момент, когда мы что-то произносим. Если аутичный ребенок начинает говорить поздно, после 5-6 лет, у него бывают трудности артикуляции, сходные с теми, какие испытывает ребенок с моторной алалией. Это вызвано тем, что его речевой аппарат не имеет нужных навыков, и ребенок испытывает большие сложности, Подыскивая верный артикуляторный образ слова. Так, Например, мальчик, поздно начавший говорить, постепенно Подбирал по слуху верную артикуляцию, чтобы произнесли слово "девушка": он начал с уже освоенного слова "дедушка", затем произнес "деушка" и только потом - "девушка". Поэтому, чтобы облегчить ребенку формирование правильной артикуляции, важно сосредоточить его на лице взрослого в то время, когда мы поем ему песни, читаем стихи, что-то рассказываем. Взрослый "играет" не только лицом, но и голосом: подбирает интонацию, которая спокойно воспринимается ребенком, а затем варьирует ее, то переходя на шепот, то необычно интонируя фразу (конечно, используя подходящую по смыслу ситуацию). Например, когда в игре мы укладываем всех спать, то переходим на шепот; когда "наказываем Незнайку", то эмоционально произносим: "Ну что же с тобой, шалуном, делать?" Если аутичный ребенок и не воспроизведет необычную аффективно насыщенную

фразу дословно, то сможет подхватить, как эхо, вашу интонацию, повторить, не раскрывая рта, всю фразу интонационно; 2) провоцирование ребенка на эхолалии и произвольные словесные реакции. Этого мы добиваемся с помощью физических ритмов, ритмов движения ребенка. Мы используем, например, те моменты, когда он прыгает, приговаривая в такт прыжкам: "Как зайчишка, как зайчишка, как зайчишка, поскакал". Когда качаем ребенка на качелях, то используем ритм их движения, комментируя покачивание, например, следующим образом: "До неба - и назад! До неба - и на землю!" или "Я лечу, я лечу, я лечу, как самолет!" Когда ребенок сидит у нас на руках, то можно раскачивать его и петь что-нибудь в такт движениям или подбрасывать малыша на коленках: "Поехали-поехали за спелыми орехами". В равномерности движений, ритма надо создавать иногда неожиданный перерыв. Например, можно поймать и 2-3 секунды удерживать качели ("Попалась птичка!"); в игре "Поехали-поехали" - непременно "...в ямку - бух!" В такие моменты ребенок легче сосредоточивается на вашем лице, "заражаясь" эмоционально, и, вполне возможно, он в очередной раз подхватит "бух!" или хотя бы что-то крикнет. С помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии мы также стимулируем вокализации, словесные реакции аутичного ребенка. Когда мы читаем хорошо знакомые ему стихи или поем песни, то оставляем паузу в конце строфы, провоцируя его на договаривание нужного слова (при этом мы используем характерное для такого ребенка стремление завершать незавершенную фразу). Если ребенок не делает этого, то мы сами договариваем слово (можно иногда это делать шепотом, а можно и беззвучно - только артикулировать, когда ребенок сосредоточен на вашем лице). При этом время от времени надо пытаться ловить его взгляд, добиваться хотя бы мимолетного контакта "лицом к лицу". Еще лучше, чтобы ребенок в это время сидел у вас на руках, и вы могли бы дополнять ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваниями, подбрасываниями). Того же можно достичь с помощью включения в эмоциональный комментарий, сопровождающий игру и занятия, односложных реплик, междометий, звуков, которые ребенку легко подхватить: "Ж-ж-ж - заводим мотор", "Прыгаем в воду - бул-тых!" Играя, например, в догонялки, мы кричим ребенку: "Догоню-ю! Лови-и!" При этом делаем паузы, ждем отклика, повторяем еще раз, пытаемся заглянуть ему в лицо. Стоит отметить, что внешне похожий прием работы практикуется с детьми, страдающими сенсорной алалией. До, когда ребенку с алалией показывают, например, игрушечный поезд, приговаривая: "Ту-ту-у! Едет поезд", или показывают, как игрушечный петушок кричит: "Ку-ка-ре-ку!" и т. п., то, в первую очередь, формируют у него соотношение звука, слова с конкретным предметом. У аутичного ребенка нет этой проблемы, и наши реплики направлены только на то, чтобы спровоцировать его на подражание, вызвать у него эхолалию, произвольную словесную реакцию. Той же цели служит введение реплик, коротких диалогов в те рассказы, сказки, которые слушает ребенок. Например, вспоминая летний отдых на море, мама говорит: Помнишь, как ты убежал от меня прямо в море, в одежде, в сандаликах, а я тебе кричала: „Сто-ой! Там глубоко-о!"" "А ты мне отвечал: „Не хочу-у!" (Хотя на самом деле ребенок ничего не отвечал.) „А я тебя догоняла и говорила: Но-но-но! Нельзя в море без мамы!" Со временем ребенок стал повторять: "Но-но-но!", а затем и первые слоги других реплик - с помощью провоцирования ребенка на просьбу. Словесное обращение, когда взрослый притворяется, что не понимает, чего хочет ребенок, пока тот не обратится словом или хотя бы звуком. Например, вы знаете, что, если ребенок привел вас на кухню и ткнул вашу руку в сторону тарелки с фруктами, то он хочет яблоко. Но вы говорите: "Не понимаю, чего ты хочешь", и выдаете ему яблоко лишь тогда, когда

он "озвучит" свою просьбу. Понятно, что совсем не обязательно ребенок попросит словом, но, даже если он издаст какой-то звук, поднося вашу руку к столу, - вы тут же даете ему яблоко, подкрепляя, таким образом, его звуковую реакцию. Отметим, что этим приемом следует пользоваться лишь изредка, не проявляя излишней настойчивости, не доводя ребенка до отчаяния. Всякий раз, когда ребенок чего-то от вас хочет, стоит подсказать ему короткую формулировку просьбы. Например, когда он тянется к чашке с водой: "Пить! Пить хочу!" - и с этими словами отдать ему чашку. Не надо говорить ребенку: "Скажи слово „пить", так как это требует его произвольной организации. Следует только сопровождать его беззвучную просьбу нужным словом; 3) повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции - еще одно важное направление работы по растормаживанию речи неговорящего аутичного ребенка. Эта форма речевой работы наиболее специфична для коррекции детского аутизма и необходима неговорящим аутичным детям. Состоит эта работа в том, что и в игре, и на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня, родители и специалисты, работающие с ребенком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией. Например, мальчик часто произносил слог "ка", развлекая себя, повторяя его на разные лады. Мама подхватывала это "ка" с его интонацией, а затем дополняла: "Ка-кой, ах какой ты умный, ка-ак хорошо занимался". Или, в другой ситуации, мама могла подхватить: "Кататься, кататься поедом. На машине ка-таться". Или: "Ка-ти мне мяч! Мяч, ка-тись!" Другие звуки, которые произносил этот ребенок, также не проходили мимо внимания мамы, которая сразу же отзывалась на них. Когда ребенок "играл" со звуками "с" и "ш" (то посвистывал, то шипел), мама подхватывала за ним: "С-с-солныш-шко! Солнышко осветит! А мы с тобой с-свистим!" Впоследствии этот мальчик стал "подсказывать" маме каждое слово в любимых стихах и песнях, выражать просьбу слогом или коротким словом. Или, например, если ребенок со стереотипной интонацией произносит: "И-и-и", - мы можем подхватить, в зависимости от ситуации: "И-ишь какой!", либо: "И-иго-го, поет лошадка!", либо: "Ми-и-и-и-и мальчик". Часто, когда мы подхватываем и обыгрываем, придаем смысл вокализациям аутичного ребенка и отзываемся на них, то видим его живую реакцию. Ребенок может быть удивлен, может внимательно посмотреть на взрослого, повторить еще раз свой звук. Спустя какое-то время, если работа ведется постоянно и интенсивно, мы замечаем, что ему нравится "перекликаться" с нами, нравится, что его "понимают", ему отвечают, вокализации ребенка становятся более разнообразными, часто они уже обращены к взрослому, как бы вызывая его на игру; иногда могут "проскакать" реальные слова. А нередко таким образом удается из бессмысленных вокализаций ребенка вылепить его первые слова. Родители и специалисты, осваивая этот прием, иногда вначале жалуются, что у них "недостает фантазии" для подобной работы, однако очень скоро (примерно за неделю) приобретают необходимый навык и в дальнейшем обыгрывают вокализации ребенка очень легко, почти автоматически. Подчеркнем, что не требуется угадывать, что именно хотел произнести ребенок, - нужно просто по созвучию подобрать подходящее к данной ситуации слово. Единственная сложность состоит, пожалуй, в необходимости сочетать эмоционально-смысловой комментарий с заботой по "вылавливанию" и обыгрыванию вокализаций ребенка. Однако если мы что-то рассказываем неговорящему ребенку, то почти все, что он произносит, мы можем использовать, "привязывая" к нашему рассказу. Например, мы комментируем происходящее за окном, а он в это время издает какой-то

звук. Этот звук можно тут же подхватить за ним, проговорив: "Да-да, так эти машины на улице шумят. Точно так, как ты показываешь". Затем мы делаем паузу, ждем, не повторит ли ребенок свою вокализацию, и вновь продолжаем рассказ. Особые сложности в работе по растормаживанию речи возникают с детьми, у которых изначально очень много вокальной аутостимуляции. Если ребенок постоянно "лопочет" или поет "на своем языке", или мычит, скрежещет дубами, щелкает языком, то вести речевую работу трудно, так как рот ребенка постоянно "занят". Работа по провоцированию на подражание с такими детьми, чаще всего, невозможна. Единственный выход - это описанная нами интенсивная работа по обыгрыванию их вокальной аутостимуляции. Конечно, при таком обилии вокализаций должно задействовать только их небольшую часть, но этого вполне достаточно, чтобы время от времени привлекать внимание ребенка и хотя бы частично гасить его вокальную аутостимуляцию. В образовавшиеся паузы тут же "вклинивается" наш эмоционально-смысловой комментарий, к которому мы стараемся "привязать" вновь возникающие вокализации. Работа по растормаживанию речи должна постоянно сопровождаться закреплением речевых реакций. Без специальной фиксации появившихся речевых форм работа по растормаживанию речи у неговорящего аутичного ребенка очень часто оказывается бессмысленной. Ведь известно, что почти у каждого из этих детей когда-то "всплывали", однократно появлялись слова и фразы, но в дальнейшем они никогда не повторялись. Нам необходимо создать условия для того, чтобы слова, междометия, фразы, "всплывшие на поверхность" в результате нашей работы по растормаживанию речи, не исчезали, а повторялись. А для этого мы должны опираться на стереотипность, на склонность ребенка однотипно реагировать в повторяющейся ситуации. Поэтому для закрепления появившихся речевых реакций нам нужно: - постоянно в игре или на занятиях воспроизводить ту ситуацию, в которой у ребенка появилась подходящая звуковая или словесная реакция. Например, если он, когда разрушилась башня из кубиков, произнес: "Упала" или подхватил наше междометие - "Бух!", то в дальнейшем в игре мы будем воспроизводить эту ситуацию. Мы постараемся с помощью комментария постепенно "накалять обстановку", чтобы снова вызвать эту же аффективную реакцию: "Ставим еще один кубик - как высоко, сейчас она зашатается, еще один - башня покачнулась, еще один - ой-ой-ой! Подул сильный ветер, еще сильнее - башня зашаталась и..." Если ребенок не произнесет "Бух!", мы скажем это сами и попробуем проиграть весь эпизод еще раз; - добиваться закрепления слов, связанных с каждодневными потребностями ребенка. Например, если он один раз произнес шепотом: "Печенье", когда мама не могла понять, что нужно достать ему из кухонного шкафа, то потом ей уже легко было добиться от него повторения этого слова. В подобной ситуации она просто протягивала руку к шкафу и говорила: "Что тебе дать?"; - закреплять появившиеся у ребенка слова и фразы, всегда подхватывая его речевые реакции, повторяя слова или вокализации, привязывая их по смыслу к ситуации, обыгрывая, отвечая на них, создавая у ребенка впечатление реального диалога. Эта уже описанная нами работа необходима не только для того, чтобы пробудить речевую (инициативу ребенка, но и для фиксации сложившихся форм речевого контакта. Необходимо соблюдать определенный баланс между работой по эмоционально-смысловому комментированию, формирующему понимание речи, и работой по растормаживанию внешней речи неговорящего ребенка. Иначе мы можем, например, увеличить разрыв между пониманием речи и способностью что-то произнести у мутичного 6-7-летнего ребенка. Он будет с удовольствием слушать Длинные сказки, рассказы, но сам при этом сможет произносить только несколько звуков

или два-три "лепетных" слова. И столь необходимые для растормаживания речи младенческие игры на руках у мамы ("ладушки", "сорока-ворона"), и "прятки", и стихи для раннего возраста будут ему уже неинтересны. Кроме того, дети в таком возрасте часто уже осознают свои проблемы и стесняются, боятся говорить. Надо очень внимательно прислушиваться к таким детям, так как, если они и начинают что-то произносить, то очень тихим шепотом буквально "шелестят"). Некоторые из них уже знают буквы, их можно научить читать и писать самостоятельно. "Переписка" с мамой, с педагогом может стать формой общения для такого ребенка и окончательно заблокировать у него развитие "внешней" речи. Мы думаем, что работу с неговорящими детьми, перешагнувшими 5-летний возраст, следует начинать с очень интенсивных занятий по растормаживанию "внешней" речи. Но, конечно, мы не можем гарантировать, что внешняя речь у такого ребенка все же появится - поэтому, когда ребенок вступает в школьный возраст, мы начинаем обучать его чтению и письму. В работе по развитию "внешней" речи ребенка второй группы частично используются те же приемы растормаживания речи, что и у неговорящих детей. Такой ребенок имеет небольшой набор стереотипных фраз, поэтому те способы растормаживания речи, развития речевой инициативы, о которых мы говорили выше, помогают расширять тот набор, добиваться более гибкого использования ребенком тех речевых шаблонов, которыми он владеет. Поэтому мы активно работаем с ритмами - и двигательными, и стихотворными: раскачиваем ребенка на качелях и одновременно читаем ему стихи; поем "боевые" песни, когда он "скачет" на лошадке-качалке; обязательно что-то приговариваем в такт его моторным стереотипиям (например, когда он ритмично раскачивается стоя, переваливаясь с ноги на ногу, начинаем приговаривать: "Мишка косолапый по лесу идет..."). Так же, как и для неговорящего ребенка, мы оставляем для него паузы в знакомых стихах, песнях, коротких сказках, провоцируя на договаривание, завершение фразы. Поскольку долгое время, день за днем, ребенок второй группы использует одни и те же речевые шаблоны, повторяя их с неизменным выражением, мы стремимся вносить в них разнообразие, "оживлять" эти "формулы", провоцируя его на игру интонацией (например, повторяя за ним на разные лады: "Попьем чайку? Попьем чайку... Попьем чайку!"). Эмоциональный комментарий игры и занятий часто вызывает у такого ребенка эхолалию, короткий ответ, соответствующий форме нашего вопроса. Например, мы говорим ребенку: "Сейчас будем рисовать наш любимый автобус. Возьмем бумагу, краски. Ты нальешь воды в банку?" Ребенок, скорее всего, ответит: "Нальешь". Таким образом, существенная часть работы с ребенком второй группы состоит в растормаживании максимально возможного числа словесных реакций, пусть на уровне эхолалии. Мы добиваемся, чтобы такой ребенок как можно чаще произвольно отзывался нам, больше реагировал речью, так как нам особенно важно усиливать и развивать его речевую инициативу, стремление к речевому контакту. Мы стремимся также увеличить тот набор фраз, которыми ребенок может пользоваться, в первую очередь, в ситуации контакта. Ребенку нужно "суфлировать", когда он пришел, например, на детскую площадку и молча стоит, наблюдая за другими детьми. Мама может, взяв его за руку, обратиться к другому ребенку: "Мальчик, как тебя зовут? Слава? А мой сын - Вася. Что у тебя, самосвал? А у нас игрушечный автобус. Давай вместе играть, строить гараж". Подобную ситуацию мама может предварительно проговорить с ребенком, когда обсуждается план на весь день. Например: "...А потом мы с тобой пойдем во двор, на качелях кататься. Там мы, наверное, опять встретимся с девочкой Катей. И что же мы ей скажем?.. Скажем: „Дай нам, пожалуйста, немного покататься". То есть надо, с

одной стороны, обсуждать подобные ситуации с ребенком заранее ("Что мы скажем, когда придем к врачу?", "Что мы скажем, когда к нам придут гости?" и т. п.) и, с другой стороны, всегда подсказывать ему необходимую формулировку уже непосредственно в ситуации контакта. Такая же помощь в ситуациях контакта необходима и для третьей и четвертой групп. Развивать способность к пересказу, последовательному изложению событий необходимо также у детей второй и четвертой групп. Основой этой работы является, как мы уже писали, эмоционально-смысловой комментарий всего, что происходит с ребенком в течение дня, воспоминания и рассказы о каких-то памятных для него событиях, о том, что было прошлым летом, что было, когда он был совсем маленьким. На фоне такого комментария можно уже создавать специальные ситуации, когда, например, мама вместе с сыном вечером пересказывают папе события минувшего дня. Естественно, что говорит, в основном, мама, иногда оставляя ребенку паузы для договаривания отдельных слов или фраз (желательно, чтобы мама при этом обнимала малыша, удерживая его при себе). Например, мама говорит: "Папа, иди к нам, мы хотим тебе рассказать, как мы сегодня ходили гулять. Выходим на улицу, а там, оказывается, снег растаял и такие большие... правильно, сын, лужи. Пришлось нам вернуться домой и что надеть? Да, малыш, резиновые сапоги" и т. д. Ребенок второй группы договорит, скорее всего, предложение одним-двумя словами, а ребенок четвертой - целой фразой. Более того, может быть, вы спровоцируете его на спонтанный пересказ какой-то запомнившейся ему ситуации. С этой же целью педагог, работающий с аутичным ребенком, после каждого занятия подробно пересказывает маме, что было на занятии, оставляя ему возможность вставить слово или договорить фразу. В начале работы невозможны традиционные формы отработки пересказа - рассказ по картинке, по серии картинок. Это обусловлено такими проблемами аутичного ребенка как невозможность длительного произвольного сосредоточения, игнорирование и негативизм по отношению к тому, что не имеет отношения к его интересам и пристрастиям. Поэтому, если вы специально занимаетесь с ним сюжетным рисованием (о котором мы писали в предыдущем разделе), т. е. рисуете истории про него самого или его любимых героев, сопровождая рисование эмоциональным комментарием, то вы со временем сможете добиться осмысленного пересказа по серии таких рисунков, так как ориентируетесь в работе на произвольное внимание ребенка, на то, что ему интересно. Если же вы используете специально подобранные для логопедической работы картинки или серии картинок, то сможете с огромным трудом за длительное время добиться лишь заучивания наизусть, механического зазубривания им того шаблона пересказа, который вы, в конце концов, ему сами предложите. Итак, для развития возможностей пересказа необходимо, в первую очередь, стремиться ко все более длительному сосредоточению ребенка на развитии сюжета игры или рисунка, на сюжетном комментарии. Но для того, чтобы по-настоящему расширить способность ребенка к развернутой речи, к пересказу, надо развивать его интерес к чтению, добиваться его заинтересованности прозаическими рассказами, сказками, стараться как можно дольше удерживать его внимание на сюжете, развитии событий. Мы заметили, что если ребенка даже со второй группой удалось "расчитать", т. е. привить ему вкус и интерес к совместному и самостоятельному чтению, то это очень обогащает его речь, делает ее более развернутой, расширяет словарь. Еще больше дает подобное чтение детям третьей и четвертой групп. Правда, многие их речевые обороты остаются чересчур "книжными", нехарактерными для разговорной речи, зато у них есть возможность "добрать" по книжкам то, что они не получили из-за

недостатка социальных контактов. Все прочитанное с ребенком мы стараемся обсуждать, но только не "экзаменуя" его, не задавая ему прямых вопросов по тексту, требующих его произвольного сосредоточения. Наши просьбы "расскажи" или "перескажи мне" воспринимаются аутичным ребенком как требование выполнить очень тяжелую работу. Поэтому лучше как бы "случайно", на прогулке или в другой непринужденной обстановке, вспомнить о прочитанном и задать ребенку вопрос о каком-то конкретном эпизоде - например, одобряет ли он поступок героя книги (если это ребенок четвертой группы); а можно просто вкратце вспоминать с ним сюжет и провоцировать его на "договаривание" (если это ребенок второй группы). Такая работа направлена не только на отработку у ребенка способности к связному и последовательному пересказу событий, но и на развитие его возможности участвовать в диалоге, слышать собеседника, учитывать его реплики, его мнение. Работа по развитию возможностей диалога у детей третьей группы построена особым образом. Речь таких детей, как мы уже писали, достаточно развернута, они могут говорить очень долго о том, к чему имеют особое пристрастие (чаще всего - о чем-то страшном, неприятном), могут цитировать любимые книги целыми страницами. Но при этом их речь - это монолог, им нужен не собеседник, а слушатель, который в подходящий момент решает нужную ребенку аффективную реакцию: страх или давление. Ребенок не учитывает реплики собеседника, более того, очень часто он не дает ему говорить, кричит и заставляет молчать, пока не закончит свой монолог, не договорит до конца цитату. Чтобы вступить в диалог с таким ребенком, надо, в первую очередь, хорошо представлять себе содержание его фантазий (они, как правило, стереотипны) или сюжет той книги, которую он цитирует. Можно попробовать, воспользовавшись какой-то паузой, вносить небольшие дополнения, уточнения, не отступая от сюжета в целом. Можно одновременно начать иллюстрировать рассказ ребенка рисунками. Они привлекут его внимание и заставят, хотя бы время от времени, отступать от своего монолога. Мы можем попросить ребенка проверить, правильно ли мы изображаем события и отдельных персонажей, спросить его о том, такими ли он их себе представляет. Ребенок будет, хотя бы изредка, отвечать на наши вопросы, отступая от своего стереотипа. Постепенно и рисунок и диалог будут становиться более развернутыми. Другой способ спровоцировать такого ребенка на диалог - это попробовать ввести в занятие "загадки", которые касаются содержания его рассказов. Если в вашем вопросе содержится интеллектуальный вызов ("попробуй догадаться, почему этот герой так поступил"), то ребенок с азартом берётся за решение задачи. Для того, чтобы разгадать загадку, он будет вынужден учитывать ваши подсказки. Так постепенно ребенок втягивается в диалог, учится слушать и учитывать мнение собеседника.

## **РАЗВИТИЕ РЕЧИ**

У аутичных детей наблюдается широкий спектр речевых расстройств, и нет ни одной семьи, которая, обращаясь за помощью к специалистам, не задавала бы вопросов по доводу речевых сложностей своего ребенка. Напомним, что основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от группы аутизма. Так, у детей первой группы мы наблюдаем почти полное отсутствие внешней речи. Редкие слова



или короткие фразы, произнесенные ребенком на высоте аффекта, позволяют предположить, что он понимает речь хотя бы частично. Для речи детей второй группы характерны эхолалии, есть также небольшой набор стереотипных коротких фраз, либо полученных ребенком в какой-то аффективной ситуации ("Лампа упала! Лампа взорвалась!" - повторял один мальчик всегда, когда волновался, так как на его глазах ярко вспыхнула и разбилась перегоревшая лампа), либо представляющих собой цитаты из любимых книг, которыми ребенок может комментировать реальную ситуацию ("Что же бедному зайчику делать?" - всякий раз говорит другой мальчик в затруднительной ситуации, вспоминая "Заячью избушку"). У детей второй группы есть стереотипные просьбы и обращения, в которых глагол используется в инфинитиве ("Чай пить", "Дать колбаски"), а о себе ребенок говорит во втором или третьем лице ("Миша пойдет гулять"). Но часто такие дети предпочитают обращаться и просить не обычным образом, а криком или просто стремятся подвести взрослого к нужному месту и ткнуть его руку в интересующий их предмет. В речи таких детей нет развернутых фраз (за исключением цитат), нет пересказа, даже короткого. Дети третьей группы, напротив, обладают развернутой литературной речью, но при этом почти не способны к диалогу, не слышат собеседника, ожесточенно цитируя целые страницы любимых книг или рассуждая на излюбленную тему. При этом характерны нарушения произнесения: так, если речь ребенка второй группы четкая, скандированная, с жесткой, напряженной интонацией, то ребенок третьей группы часто говорит смазано, торопливо, нечетко, иногда заменяя некоторые звуки; своеобразная интонация может не соответствовать смыслу произносимого текста. У ребенка четвертой группы мы встречаемся с тихой, нечеткой речью и снова сталкиваемся с эхолалиями, иногда отсроченными во времени. Такой ребенок просит и обращается, как правило, с помощью речи, но пересказ для него труден. Часто создается впечатление, что он не понижает простую инструкцию, и в то же время мы видим его моментальную живую реакцию на сложный сказочный образ, на какую-то эмоционально задевшую его ситуацию. При всей разнице проявления речевых нарушений у детей с разными вариантами синдрома мы у них всех встречаем недостаточность понимания, осмысления речи, связанную с нарушением коммуникации. Поэтому необходимой, общей для всех групп, частью работы по развитию речи является формирование ее понимания.

## **РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ**

Эта работа при раннем детском аутизме имеет свою специфику и отличается от тех приемов, которые используют в работе с детьми с сенсорной алалией или умственной отсталостью. Дело в том, что у аутичного ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено. Это подтверждается многими наблюдениями: возможностью редкого, но адекватного смыслового комментария ситуации (даже ребенком первой или второй группы); его воспоминаниями о событиях многолетней давности (об этом рассказывают многие родители), на которые он, как казалось, не обращал внимания, - в частности, воспоминаниями, связанными с тем, что говорили о нем тогда взрослые; частой адекватной реакцией ребенка на наш эмоциональный комментарий его действий, тем, как он подхватывает понравившийся ему игровой эпизод, запоминает его и требует его повторения на следующем занятии. Даже в поведении неговорящего ребенка, который,

как кажется, не реагирует на речь, не выполняет речевую инструкцию, может обнаружиться, что он учитывает сказанное другими людьми (например, начинает прятать обувь матери после того, как взрослые говорили при нем о том, что маме придется уехать на несколько дней). Таким образом, произвольные реакции ребенка свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг.