

Лекция по теме: «Подготовка к обучению в школе детей с ранним детским аутизмом»

Впервые вопрос о подготовке к школе детей с ранним детским аутизмом и другими нарушениями психического и социального развития встал в 1992 году. До этого таких ребят часто необоснованно признавали «необучаемыми» или, в лучшем случае, учили индивидуально, что не давало им возможности социально адаптироваться.

Для этих детей характерны недостаточность коммуникации с внешним миром, неспособность адекватно войти в ситуацию, установить контакт с окружающими людьми, уход в себя. Эти дети не замечают сверстников, а если и пытаются с ними взаимодействовать, контакты носят очень формальный характер. Одним из основных переживаний этих детей были страхи. Они могут быть безотчетными и направленными на определенные предметы, звуки, ситуации, на определенных лица; или страхи, связанные с переменной обстановки и привычного порядка. Почти у всех детей отмечается неравномерное интеллектуальное развитие, пресыщаемость, трудности в распределении и сосредоточении внимания, нарушение целенаправленной деятельности, трудности понимания обращенной речи. Большая часть детей понимает речь, обращенную к ним, очень конкретно, буквально. Почти у всех этих детей плохая моторика, что затрудняет письмо и рисование.

Опыта такой работы ранее не было, приходится преодолевать много трудностей: дети не хотели идти в класс, почти каждому ребенку было нужно, чтобы за партой рядом с ним сидел педагог. Однако к концу года результаты оказываются неожиданными не только для детей и их родителей, но и специалистов. Дети обучаются сидеть в классе в течение 30 минут и целенаправленно выполняют задания, которые дает педагог, получают первый опыт общения между собой.

В первый год жизни этих ребят в школе для успешного обучения умение общаться имеет первостепенное значение. Если ребенок не умеет строить отношения с окружающими и пребывает в постоянном страхе, в школе ему очень трудно. Дети испытывают в школе много проблем: боятся звонка, большого количества детей, взрослых, боятся огромного помещения школы и др.

Вся работа по развитию речи, подготовка к обучению письму, счету, чтению всегда должна быть пронизана решением основной задачи – коммуникативной.

Начиная готовить к школе детей с нарушениями общения, педагог подстраивает под них учебный процесс, учитывая, с одной стороны, интересы, возможности и, с другой, – трудности этих детей. Для преодоления этих трудностей необходимо в первую очередь помочь детям освоить школьную ситуацию, основными характеристиками которой являются структурирование среды и школьная атрибутика. Структура учебного дня должна быть стабильной, что делает ситуацию предсказуемой, помогает детям понять и выполнять требования.

Очень важен вопрос **организации помещения**, к которому аутичные дети привыкают с трудом, многое вызывает у них страхи. Кроме того, эти дети обладают такой особенностью, что для них каждый вид деятельности связывается с нахождением в определенном помещении. Поэтому вопрос организации пространства должен быть тщательно продуман.

Помещение для подготовительной группы должно быть максимально приближено к пространству школы. Необходимы: игровые комнаты, где проводятся перемены; классы, где стоят парты и проходят уроки; физкультурный зал, музыкальная комната и столовая.

В классе у каждого своя парта с открывающейся крышкой. Внутри (ребенок это знает) лежит любимая игрушка или книга, а для некоторых – конфета или печенье. Когда ребенок входит в класс и видит, что в парте все на месте, он спокоен.

Прихожая – не простая, а очень важная часть помещения. Она является как бы границей между тем миром, из которого пришел ребенок, в котором с ним, дома или по

дороге, может быть, что-то произошло, и спокойными занятиями в группе. В прихожей завязывается первый контакт с педагогами, уже здесь дети должны почувствовать, что их ждут, что им рады, – это в большой степени предопределяет, как пройдет день. Ребенку очень важно, чтобы на него посмотрели, подержали за руку, помогли раздеться. Только после этого дети проходят в игровую комнату.

В игровой – диван, игрушки, книги. Игровая комната часто бывает разделена мебелью на две части, чтобы у каждого ребенка была возможность иногда уйти от группы и побыть одному, или есть небольшой домик, где можно «спрятаться». В игровой дети отдыхают на переменах, там же обычно проводится первое общее занятие – «Круг».

В первое время ребята с трудом привыкают к новым помещениям, некоторые боятся идти по лестнице на второй этаж (где находятся музыкальный и физкультурный залы и столовая). Но когда они видят, что в каждой комнате ничего не меняется, это их успокаивает, вселяет уверенность, и к концу года они спокойно переходят из одного помещения в другое самостоятельно, без тревоги.

Сколько взрослых должно заниматься с детьми в группе? Идеальный вариант – когда в группе 6-10 детей и работает не более трех взрослых. Если взрослых в группе много, дети ведут себя более беспокойно, тревожно.

Каждый педагог отвечает за какой-то вид деятельности. Но это не значит, что он, например, занимается только рисованием, или только учит детей считать, или только занимается с ними пением. Все педагоги работают вместе, одной командой, и организуют всю жизнь в группе в течение учебного дня. К концу года дети становятся настолько самостоятельными, что с организацией занятия и поддержанием дисциплины в группе справляется уже один педагог, а присутствие остальных оказывается необязательным.

Педагоги, работающие в группе, должны хорошо знать проблемы аутичных детей в целом и видеть и понимать проблемы каждого ребенка группы, чтобы помочь детям справиться с ними.

Всю работу в подготовительной группе можно разделить на несколько этапов. Первый этап самый трудный и самый важный. Главное в этот период – помочь детям привыкнуть к новой жизненной ситуации, наладить контакт со взрослыми и друг с другом. На этом этапе они знакомятся с новыми понятиями: школа, учитель, класс, парта, пенал, доска. Все дается с трудом. Налаживание контакта в любых видах деятельности с ребенком – это путь, на котором педагог приспосабливается к ребенку, чтобы потом тот приспособился к нам и начал с нами взаимодействовать.

В этот период нужно очень много такта и педагогического терпения. Данный этап не должен ограничиваться временем. Главное сейчас – не спешить. Самое важное в этот период – понять проблемы ребенка, его страхи, причины изменения поведения, чтобы потом, на следующих этапах, помочь ему справиться с этими проблемами. *Задача педагога на этом этапе – сгладить несостоятельность ребенка, помочь ему почувствовать уверенность в себе.*

Чтобы процесс обучения не был формальным, надо прежде всего вызвать у детей **интерес к обучению**. В начале работы важно узнать об увлечениях каждого ребенка; возможно, у кого-то есть «сверхценные» интересы (лампочки, провода, география, животный мир, баночки из-под сока, пива и т.д.). Слова, карточки, картинки, задания для самостоятельной работы необходимо подбирать, исходя из этих интересов.

Эффективность урока, его длительность зависят от того, насколько удалось педагогу в начале урока привлечь внимание детей к происходящему.

Каждый урок состоит из трех частей.

1-я часть – привлечение внимания. Обычно урок начинается с того, что педагог или ребенок стоит в дверях класса и играет на флейте. Дети собираются в класс и садятся за свои парты. Урок начинается с зарядки для рук или упражнения со стихами для пальцев. Действия с руками, как правило, стимулируют активность произвольного внимания ребенка.

2-я часть – обучающая. В это время педагог объясняет детям новый материал, дети вместе выполняют задания, отвечают на вопросы педагога, выходят к доске.

3-я часть – самостоятельная работа детей. Обычно это задание на листочке, а позже в тетради.

Сначала первая часть занимает почти половину времени урока, а обучающая часть – совсем маленькая. Постепенно доля обучающей и самостоятельной работы детей увеличивается, растет и общее время урока. Если на первом этапе урок продолжается 5 минут, то к концу четвертого этапа он длится, как в школе, 30-35 минут.

На первом этапе задания всегда связаны с интересами детей. Сначала это очень простые задания: дорисовать хвостик мышке, колеса машине и др. Постепенно задания усложняются: надо заштриховать буквы, предметы, найти нужную букву в слове и обвести ее в кружок, соединить слово и картинку и т.д. На третьем этапе дети начинают писать в тетрадях, сами задания становятся еще больше и сложнее, но никогда не превышают возможности ребенка.

Необходимо использовать все виды деятельности, которые есть в школе, не отдавая предпочтение какому-либо одному. Все занятия взаимосвязаны друг с другом: так, рисуя, дети рассказывают сказки, узнают новое; а играя, учатся писать, считать. При обучении детей письму, чтению, счету мы параллельно решаем другие важные задачи: учим детей общаться друг с другом; помогаем привыкнуть к тому, что в школе есть урок, потом перемена, потом еще один урок; что на уроке нужно сидеть; что нельзя вставать из-за стола, пока урок не кончился. В процессе урока нужно слушать учителя, отвечать на его вопросы, нужно выполнять задания, выходить к доске и т.д.

Сначала ребенок всегда работает совместно с педагогом, а к концу года мы стараемся добиться того, чтобы дети как можно больше работали самостоятельно. Помощь педагог оказывает только в том случае, если она необходима, когда педагог знает, что без его помощи ребенок не справится.

Педагогу особенно важно почувствовать, когда ребенок утомлен или получил слишком сложное задание: в этом случае ему обязательно следует прекратить занятие до того, как его «прекратит» ребенок. Для этого есть много разных уловок: можно сказать, что нам пора отдохнуть, мы потом продолжим, или пора подкрепиться, и мы это задание доделаем в следующий раз. Педагог всегда должен замечать, что у ребенка получается, а что вызывает у него трудности и дополнительные страхи, которые могут спровоцировать неадекватное поведение.

Одной из основных трудностей на первых этапах работы является недостаточно развитое внимание практически у всех детей – им трудно сосредоточиться на задании больше, чем на несколько секунд, вовремя переключить внимание с одного вида работы на другой. Эти трудности уменьшаются, когда ребенок привыкает к структуре урока и учебного дня. Время сосредоточения внимания ребенка постепенно увеличивается и дает педагогу возможность приступать к учебному процессу, постепенно расширяя его и усложняя. На первых уроках, которые мы проводили, удавалось сосредоточить внимание детей на три-пять минут; при этом мы проводили в течение дня только один урок и одну перемену, очень большую. А к концу второго этапа уже было четыре урока.

Чем больше привычных действий использует педагог, ведя урок, тем увереннее чувствуют себя дети. А это дает возможность дольше удерживать их активное внимание. Привыкнуть к порядку, установленному в подготовительной группе, детям помогает школьная атрибутика, к которой мы относим класс, звонок, парту, доску, ранец, домашнее задание, оценку. Каждый ребенок занимает в классе постоянное место, в ранце у него всегда должны быть одни и те же предметы, необходимые на уроке (тетрадь, альбом, карандаш и др.), за каждое выполненное задание он обязательно получает оценку – это может быть «пятерка», которую учитель пишет в тетради, другим детям больше подходит красивая картинка-наклейка, возможны другие способы оценить работу ребенка.

Вторым важным моментом для удержания активного внимания детей является речь педагога. Объяснение должно быть немногословным, четким, содержащим короткую инструкцию к действию: «Достань, положи, открой...», так как многословие «уводит» детей: они перестают понимать происходящее, «уходят в себя». Каждая инструкция педагога должна быть подкреплена зрительно. Задания и игры могут быть такими, которые детям уже известны и нравятся. Используя, например, игру в «почтальона», педагог может решать обучающие задачи (можно изучать порядковый счет, а можно читать слова и др.). Но сама информация «будем играть в почтальонов» вызывает интерес и положительные эмоции, а значит и удерживает внимание детей. Педагог в процессе урока может менять громкость голоса: от очень громкого до очень тихого и наоборот. Это тоже способствует привлечению внимания детей.

Не надо спешить двигаться вперед. Задания должны быть интересны для детей, но не разнообразны. Лучше повторять их, меняя цвета, расположения рисунков.

Важно чувствовать и держать в поле зрения всех детей группы. И даже если дети уже способны работать в течение 20-25 минут, а педагог чувствует, что в настоящий момент им это не удастся (дети устали, изменилось поведение), надо дать сигнал и закончить урок – не страшно, если он длился всего 3 минуты. Тогда дети не чувствуют свою несостоятельность, у них не возникает отрицательных переживаний в связи с учебной деятельностью.

Есть дети, которые справляются с заданием быстро, другим же необходимо больше времени. Это надо всегда учитывать, чтобы во время урока ребенок не оставался без дела. На этот случай всегда должны быть приготовлены игры (например, конструктор, мозаика, палочки). Так как у каждого ребенка своя парта с откидывающейся крышкой, педагог кладет под крышку то, что может заинтересовать ребенка. Закончив задание, ребенок может достать игру и поиграть, но вставать с места ему не разрешается до конца урока.

Уже с первого этапа существует четкое расписание уроков, которое остается неизменным на последующих этапах. Дети посещают занятия в определенные дни и часы, и распорядок дня и недели по возможности не следует менять.

Одновременно с проведением учебной работы большое внимание должно уделяться игровой терапии. Через игру можно решить очень многие проблемы детей. Большая часть игр с детьми проводится индивидуально, но к концу учебного года дети уже могут объединяться для игры по два-три человека.

В подготовительной группе появляются новые занятия. Это – уроки, которые можно условно разделить на 2 вида – развитие речи и обучение математике. Уроки проводятся в новом для детей помещении – классе, и связаны с новыми предметами, атрибутикой.

Развитие речи аутичного ребенка

У аутичных детей наблюдается широкий спектр речевых расстройств, и нет ни одной семьи, которая, обращаясь за помощью к специалистам, не тревожилась бы по поводу речевых сложностей у своего ребенка.

Основные симптомы задержки и искажения речевого развития бывают различными, в зависимости от варианта, группы раннего детского аутизма (далее РДА) [3, 5]. Так, у наиболее глубоко аутичных детей (1-я группа РДА, по О.С.Никольской) мы наблюдаем почти полное отсутствие внешней речи. Однако редкие слова или короткие фразы, произнесенные ребенком на высоте аффекта в значимой для него ситуации, позволяют предположить, что он понимает речь, хотя бы частично.

Для другого варианта синдрома (2-я группа РДА) характерны эхоталии, 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 таких детей есть стереотипные просьбы и обращения, где глагол используется в инфинитиве («Чай пить», «Дать колбаски»), а о себе они говорят во 2-м или 3-м лице («Миша пойдет гулять»). Но часто такой ребенок предпочитает обращаться и просить не речью, а криком, или просто подвести взрослого к нужному месту и ткнуть его руку в нужный предмет. В речи этих детей нет развернутых фраз (за исключением цитат), нет пересказа, даже короткого.

Еще один вариант РДА полностью отличается от предыдущего тем, что ребенок с данной формой синдрома обладает развернутой литературной речью, но при этом почти не способен к диалогу, не слышит собеседника, одержимо цитируя целые страницы любимых книг или рассуждая на излюбленную тему (3-я группа РДА). При этом характерны нарушения произнесения: так, если речь ребенка 2-й группы четкая, скандированная, с жесткой, напряженной интонацией, то ребенок 3-й группы часто говорит смазанно, торопливо, нечетко, иногда заменяя некоторые буквы; своеобразная интонация может не соответствовать смыслу произносимого текста. И наконец, в наиболее благоприятном случае при слабовыраженном аутизме (4-я группа РДА) мы встречаемся с тихой, нечеткой речью и снова сталкиваемся с эхолоалиями, иногда отставленными во времени. Такой ребенок просит и обращается, как правило, речью, но пересказ для него труден. Часто видим его моментальную живую реакцию на сложный сказочный образ, какую-то эмоционально задевшую его ситуацию. При всей разнице проявления речевых нарушений у детей с разными вариантами синдрома отмечается недостаточность понимания, недостаточность осмысления речи, связанная с нарушением коммуникации. Поэтому общей для всех групп и необходимой частью работы по развитию речи у аутичного ребенка является работа по развитию понимания речи.

Развитие понимания речи

Восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг у аутичного ребенка в принципе не нарушено. Это подтверждается многими наблюдениями: возможностью редкого, но адекватного смыслового комментария ситуации даже детьми с наиболее тяжелыми формами аутизма (1 2-я группы РДА); воспоминаниями ребенка 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, то, как он подхватывает поправившийся ему игровой эпизод, запоминает его и требует его повторения на следующем занятии.

Даже в поведении неговорящего ребенка, который, казалось бы, 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 о том, что он способен понимать происходящее вокруг, в том числе и смысл того, что было сказано, даже в том случае, если это попало в зону его произвольного внимания. Видимо, основная трудность аутичного ребенка лежит даже не в области понимания речи, а в сфере произвольности: произвольной организации собственной речевой реакции. Эта сложность становится более понятной, когда мы видим, насколько в течение дня аутичный ребенок погружен в аутостимуляцию, как трудно вывести его из состояния поглощенности собственными ощущениями, внести «посторонний» смысл в его стереотипные занятия. Тем не менее внесение эмоционального смысла в жизнь аутичного ребенка, в то, что он делает, и в то, что чувствует единственный адекватный путь для того, чтобы добиться его «включенности» в реальность, осознания им происходящего вокруг и, следовательно, понимания им речи. Этого мы добиваемся с помощью специального

эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, который является необходимым элементом занятий с ним.

Что такое эмоционально-смысловой комментарий?

Это такой комментарий, который позволяет нам поймать внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то с тем, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного, поэтому:

1. Эмоционально-смысловой комментарий обязательно привязан к опыту ребенка, к тому, что он знает, видел, на чем останавливалось его внимание. Например, если родители рисуют вместе с ребенком, то весь рисунок может быть построен на воспоминаниях о лете, о даче, о том, как купались в реке. Важно при этом проговаривать эмоционально окрашенные детали: «Сейчас нарисуем куст смородины с красными ягодами, — помнишь, как летом на даче ты рвал с куста ягодки и ел их?»

2. Эмоционально-смысловой комментарий вносит смысл даже во внешне бессмысленную активность ребенка, в его аутостимуляцию. Так, если малыш раскачивается, сидя на диване, мы приговариваем в такт его движения: «Тук-тук, стучат колеса, поехали, поехали на поезде»; если ребенок включает и выключает свет, говорим, что он, «как мастер», проверяет, хорошо ли работает выключатель и торит лампа, и т.п.

3. Эмоционально-смысловой комментарий расставляет положительные эмоциональные акценты в окружающем, фиксируясь на приятных для ребенка ощущениях и сглаживая (по возможности) неприятные. Например, если он смотрит в окно, мы начинаем комментировать то, на что упал его взгляд: «как красиво падает снег в свете фонаря, как стемнело и всюду зажглись огни», если он пьет чай, приговариваем, что «чай сладенький, как раз как ты любишь, а как здорово ты хрустишь печеньем, совсем как мышонок». 4. Эмоционально-смысловой комментарий проясняет причинно-следственные связи, дает ребенку представление о сути, устройстве предметов и явлений. Часто это помогает преодолевать страхи ребенка, бороться с его стереотипными влечениями. Например, когда он напряженно с испугом прислушивается к шуму водопроводных труб, мы начинаем рассказывать ему о том, как по ним бежит вода, что она попадает к нам из реки, что потом вода проходит долгий путь по трубам, проложенным под землей, и т.д. В ходе наших рассуждений пропадает напряжение, вызванное страхом, появляется интерес к услышанному.

Ребенок, который на прогулке всегда тянет маму на стройку, где работает компрессор, потом с интересом наблюдает, как мы рисуем эту машину, слушает объяснение, для чего нужен компрессор, какой он полезный, хотя и очень шумный, рассуждаем о том, какие еще машины нужны, чтобы построить дом. Таким образом, нам удается внести смысл в те впечатления, которые раньше были связаны только с очень громким шумом, производимым этой машиной.

5. Эмоционально-смысловой комментарий передает смысл житейских событий, их зависимость друг от друга и от человеческих отношений, от социальных правил. Например, мама говорит своему малышу: «Сейчас мы с тобой уберем игрушки, а бабушка придет и похвалит нас, скажет: «Какая чистота!» или: «Мы с тобой потерпим, не будем есть пирог, пока все гости не собрались, чтобы всем вместе сесть за стол... ну, разве что маленький кусочек, чтобы проверить, хорошо ли он испекся».

6. Эмоционально-смысловой комментарий дает аутичному ребенку представление о человеческих эмоциях, чувствах, отношениях, которые он очень часто не может понять, воспринять непосредственно. Важно в первую очередь комментировать чувства и ощущения самого ребенка, всякий раз накладывая словесную формулу на его аффективные реакции. Например, если ребенок, придя на занятия после перерыва, снова видит знакомых взрослых и детей, он может прийти в состояние возбуждения, прыгать, кричать. Мы тут же начинаем приговаривать, обнимая его, как он рад, как ему весело, как все мы тоже очень рады видеть его после разлуки, но что пора поскорее заняться нашими делами, - и включаем ребенка в привычный ритм занятий. Обозначить словом надо и

непонятные аутичному ребенку, иногда даже пугающие его эмоциональные реакции других людей: «Что же этот мальчик в коляске так плачет? Понимаешь, он еще совсем малыш, может быть, хочет есть или спать, вот и капризничает». Важно, чтобы близкие люди рассказывали ребенку о том, как они относятся друг к другу, как заботятся друг о друге: «Что же нашего папочки любимого нет так долго? Наверное, задерживается на работе, придет поздно, а мы ему сразу согреем ужин, нальем чаю, расскажем что-нибудь хорошее». Позже желательно проговаривать с ребенком отношения между героями книг, «сплетничать» о знакомых людях, о том, какой у каждого из них характер.

7. Эмоционально-смысловой комментарий не должен быть простым и односложным, напротив, лучше, чтобы он был как можно более развернутым и подробным.

Иногда считают, что если аутичный ребенок не реагирует на простую инструкцию, значит, он не в состоянии ее понять, тем более он не в состоянии понять более развернутый текст. Но сложности таких детей лежат, как мы уже пытались показать, не в области понимания речи, а в области произвольной самоорганизации. Большую часть информации аутичный ребенок получает при непроизвольном внимании, без произвольного сосредоточения, поэтому, даже если кажется, что он не «включен» и не слушает, комментировать все же стоит.

Комментарий должен быть неторопливым, и, так как реакция ребенка может быть отсроченной, надо оставлять ему паузы, промежутки, в которые он мог бы отозваться вам хотя бы эхоталией.

Использовать эмоционально-смысловой комментарий в игре и занятиях с ребенком мы начинаем, комментируя отдельные эпизоды, связывая их с каким-то понятным ребенку эмоциональным образом. Например, когда он выстраивает на столе длинные ряды из кубиков, мы говорим, что «получился длинный-предлинный поезд, он поедет на море, повезет маму с сыном быстро-быстро». Или когда он рассыпает мозаику, мы начинаем собирать ее, сортируя по цвету, в загрунтованную пластилином доску, приговаривая, что «это огород, как у тебя на даче: вот грядка моркови, вот — капуста, вот — свекла, вот лук растет». Далее начинается важная работа по смысловому увязыванию этих отдельных эпизодов с тем, чтобы сделать внимание ребенка более протяженным и научить его понимать логические связи событий, отношения между людьми. Например, мы рисуем, как мальчик ехал в троллейбусе: «Тут одна штанга соскочила, водитель попытался исправить — не получилось. Пришлось вызывать ремонтную бригаду» и т.д.

Таким образом, существенный прогресс в понимании ребенком происходящего вокруг и в понимании речи происходит в тот момент, когда он может уловить уже не только смысл отдельного эпизода, отдельной ситуации, но и смысл нескольких последовательных событий, связанных в сюжет. Это — необходимая основа отработки у ребенка способности к самостоятельному последовательному пересказу.

Работа по эпизодическому, а затем и сюжетному комментированию должна проводиться не только на игровых и учебных занятиях. Она является необходимым элементом лечебного режима для аутичного ребенка.

Родителям дается задание комментировать (по возможности) все происходящее с ребенком в течение дня, отмечая приятные эмоциональные детали, обязательно включая в комментарий отношения, чувства других людей и самого ребенка, социальные правила. Так, случайные впечатления на прогулке от того, что мы видим, могут тоже быть поводом для сюжетного комментария: «Куда так торопится этот человек? Наверное, домой, к своим детишкам. Они ждут его, скучают, он, наверное, обещал принести им что-то вкусное или какую-то игрушку... Интересно, как они будут встречать своего папу, что ему скажут?» Дома нужно обсудить все, что связано с текущими делами, и то, «почему папа вчера вечером так мало с нами разговаривал — наверное, очень устал на работе», и как мы к нему относимся, и как мы будем в выходные дни встречать гостей, чем их угощать и т.п. Одновременно, если ребенок сам начинает разговор о каком-то неприятном для него впечатлении или событии, мы обязательно прокомментируем этот эпизод,

спокойно объясняя, что именно произошло, что мы чувствовали и как в дальнейшем избежать такой неприятности («Кричал на остановке? Да, помню, тебе, наверное, очень не хотелось терпеть, ждать автобуса, но ничего не поделаешь, у него свое расписание. Мы с тобой теперь примерно знаем, в какое время он приходит к остановке, постараемся прийти в это время»). Обязательно утром или вечером, перед сном, проговорите весь день ребенка, расставляя эмоциональные акценты: «Давай вспомним, как мы с тобой хорошо день провели» или: «Подумаем, что мы сегодня будем делать, что нам нужно успеть». Этот «ритуал» дает ребенку не только возможность понять смысл и последовательность житейских событий, но и развивает его «внутреннюю речь», помогая усваивать план рассказа, пересказа событий. Поэтому необходимо рассказывать ребенку и о том, что было прошлым летом, и о том, что было, когда он был совсем маленьким, разглядывая фотографии в семейном альбоме и выстраивая, таким образом, в речи сюжет его жизни.

Итак, для формирования у аутичного ребенка способности понимать речь, речевые смыслы, мы переходим от комментирования деталей, ощущений, ситуаций к сюжетному рассказу. Естественно, что в первую очередь ребенку необходимы рассказы о нем самом, и именно на таких рассказах его легче всего сосредоточить.

Очень помогает в этой работе **сюжетное рисование**. Когда мы, рассказывая ребенку о нем самом, начинаем одновременно изображать что-то на бумаге, то можем быть уверены, что это привлечет его внимание. Родители часто жалуются, что ребенок не проявляет интереса к книгам, не слушает сказки, не смотрит на картинки в книжке. Но если мама сама начнет рисовать своего сына (техника исполнения при этом совершенно не имеет значения) и рассказывать, как он собирался на прогулку, какую куртку надел, как побежал кататься с горки, то он непременно обратит внимание на рисунок. Он может либо выслушать всю историю до конца, глядя, как события развиваются перед ним на рисунке, а может время от времени уходить, погружаясь ненадолго в свои занятия, а затем снова возвращаться и продолжать слушать и смотреть на то, что мама для него рисует.

Подчеркнем, что эта работа не преследует цели развития графических навыков ребенка, не надо заставлять его рисовать что-то самого, пусть подрисовывает или раскрашивает только тогда, когда сам захочет. Главная наша цель — сосредоточить его внимание на развитии событий, добиться, чтобы он слушал и понимал наш рассказ. Отметим, что важно не спешить, рисовать и рассказывать не торопясь, подробно прорисовывая детали («Помнишь, какой был глубокий снег, сугробы, вот такие следы оставались от наших сапог на снегу, а рядом — вот такие птичьи следы, там, помнишь, были голодные вороны и воробьи, мы им хлебных крошек насыпали много-много»). Каждый день можно возвращаться к рисованию любимых сюжетов, немного меняя их в деталях. Затем постепенно, когда ребенок может дольше удерживать внимание на рисунке, лучше понимает ваш рассказ, можно создавать целые серии рисунков. Получаются «истории в картинках» (что-то вроде «комиксов»), где главным героем является сам ребенок. Рисунки развешиваются по стенам или наклеиваются в альбом, и получаются целые книжки, которые он с удовольствием перелистывает. От историй о самом ребенке можно постепенно переходить к другим сюжетам: к сказкам, коротким рассказам, т.е. подготавливать к восприятию прозаического текста, пониманию его смысла. Стихи и сказки в стихах аутичные дети обычно слушают охотно с раннего возраста, но при этом их внимание может не сосредоточиваться на смысле событий, их больше привлекает ритм, мелодия стиха. Поэтому, когда они начинают с интересом слушать рассказы Сутеева, короткие русские народные сказки («Кот, Лиса и Петух», «Заячья избушка», «Маша и три медведя», «Снегурочка и Лиса» и т.п.), можно считать, что в развитии их речи произошел принципиальный сдвиг, ведь теперь внимание удерживается на сюжете сказки, смысле событий.

Итак, от комментирования отдельных впечатлений и ярких эпизодов - к сюжетному комментарию, от историй о самом ребенке - к коротким прозаическим рассказам и

сказкам; от коротких сказок - к чтению сказок «с продолжением» - мы развиваем у аутичного ребенка способность понимать речь, речевые смыслы, или, по-другому, формируем его речевое мышление. Развитие возможности активно пользоваться речью

Наш подход к развитию внешней речи аутичного ребенка предполагает, что так же как сохранна его способность понимать речь, так же в принципе сохранна и его возможность произносить слова, строить фразы. Для того чтобы реализовать эти потенциальные возможности, мы должны помнить, что отсутствие или своеобразная задержка развития его «внешней» 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, 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 ребенка, которую мы должны восстановить и развить. На практике конкретные способы выполнения этой общей задачи меняются в зависимости от группы, варианта синдрома.

Наиболее сложной, трудоемкой и наименее предсказуемой по темпу и результатам является работа с неговорящими детьми (дети с 1-й группой РДА или с признаками 1-й, частично 2-й группы). Это либо дети, которые никогда не пользовались речью (за исключением тех аффективных высказываний, которые родители слышали несколько раз в течение жизни ребенка, не которые 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 слогов и фраз, мы считаем возможным говорить с одной стороны, о работе по растормаживанию у них речи и, с другой стороны, 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 ребенка на произвольное подражание действию, мимике, интонации взрослого. (Такое подражание облегчает, усиливает возможность звуковой и словесного подражания.)

Этих видов имитации легко добиться, используя приятные аутичному ребенку сенсорные впечатления: мы выдуваем мыльные пузыри — и даем подуть ребенку, раскручиваем волчок — и даем ему раскрутить и т.п. В игре, используя подходящую ситуацию, можно состроить, например, гримасу удивления в тот момент, когда удалось сосредоточить ребенка на своем лице (конечно, с подходящим комментарием, например: «Неужели ты сам построил эту башню?»). Необычное, смешное выражение вашего лица может иногда вызвать реакцию имитации у ребенка.

Вообще важно добиться того, чтобы неговорящий ребенок как можно чаще смотрел на наше лицо, на рот в тот момент, когда мы что-то произносим. Если он начинает говорить поздно, после 5—6 лет, у него бывают, как правило, трудности артикуляции, схожие с теми, которые испытывает ребенок с моторной алалией. Речевой аппарат такого ребенка не имеет нужных навыков, и он испытывает большие сложности, находя верный артикуляторный образ слова. Так, например, мальчик, поздно начавший говорить, постепенно подбирал по слуху верную артикуляцию, чтобы произнести слово «девушка»:

он начал с уже освоенного слова «дедушка», затем произнес «де-уш-ка» и только потом — «девушка».

Поэтому, чтобы облегчить ребенку формирование правильной артикуляции, важно сосредоточить его на своем лице в то время, когда мы поем ему песни, читаем стихи, что-то рассказываем. Взрослый не только «играет лицом», но и голосом: подбирает интонацию, которую ребенок воспринимает спокойно, а затем может варьировать, 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?» Необычную аффективную фразу аутичный ребенок если и не воспроизведет словесно, то может подхватить, как эхо, вашу интонацию, повторять, не раскрывая рта, всю фразу интонационно.

2. Провоцирование ребенка на эхоталии 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, например, следующим образом: «До не-ба - и назад! До не-ба - 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-то в такт движениям или подбрасывать малыша на коленках: «Поехали-поехали за спелыми орехами».

В равномерности движений, ритма надо создавать иногда неожиданный перерыв, например, 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, что в очередной раз он 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 читаем хорошо знакомые ему стихи или поем песни, то оставляем паузу в конце строфы, провоцируя его на договаривание нужного слова. (Здесь мы используем также и характерное для аутичного ребенка стремление завершать незавершенную форму.) Если он 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 поймать взгляд ребенка, добиваться хотя бы мимолетного контакта «лицом к лицу». Еще лучше, чтобы он в это время сидел у вас на руках, и вы могли бы дополнять ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваниями, подбрасываниями); с помощью включения в эмоциональный комментарий, которым мы сопровождаем игру и занятия с ребенком, односложных реплик, междометий, звуков, которые ему 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. Но 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 эхоталию, произвольную словесную реакцию;

с помощью введения реплик, коротких диалогов в те рассказы, сказки, которые слушает ребенок. Например, вспоминая с ним летний отдых на море, его 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: «Нехочу-у!» (хотя в реальности 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 когда он привел вас на кухню и ткнул вашу руку в сторону тарелки с фруктами, то он хочет яблоко. Но вы говорите ему: «Не понимаю, чего ты хочешь», и выдаете ему яблоко тогда, когда он «озвучит свою просьбу. Понятно, что совсем необязательно он 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 он чего-то хочет от вас, 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. Еще одно важное направление работы по растормаживанию речи неговорящего аутичного ребенка - это повторение за ним и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутоstimуляции. Эта форма речевой работы наиболее специфична для РДА и необходима неговорящим аутичным детям.

Состоит эта работа в том, что и в игре, и на занятиях, и, по возможности, в течение дня родители и специалисты, работающие с ребенком, подхватывают его вокализации, повторяют их за ребенком 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 его ка с его интонацией, а затем дополняла: «Ка-кой, ах, ка-кой ты умный, ка-ак хорошо занимался». Или, в другой ситуации, мама могла подхватить: «Ка-таться, ка-таться поедem. 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 - ш, то посвистывал, то шипел, мама подхватывала за ним: «С-с-солныш-гако! Солнышко с-светит! А мы с тобой с-свистим!» Сейчас этот мальчик подсказывает маме каждое слово в любимых стихах и песнях, может выразить 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-илый мальчик». Часто, когда мы похватываем и обыгрываем, придаем смысл вокализациям аутичного ребенка и отзываемся на них, мы видим его живую реакцию. Ребенок может быть удивлен, может внимательно посмотреть на взрослого, может повторить еще раз свой звук. Спустя какое-то время, если работа ведется постоянно и интенсивно, мы замечаем, что ребенку нравится «перекликаться» с нами, нравится, что его понимают, ему отвечают. Вокализации его становятся более разнообразными, часто они уже обращены ко взрослому, как бы вызывая его на игру; иногда могут «проскакивать» реальные слова. А нередко таким образом удается из бессмысленных вокализаций вылепить первые слова.

Родители и специалисты, осваивая этот прием, иногда вначале жалуются на «недостаток 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 работой по «вылавливанию» и обыгрыванию вокализаций ребенка. Однако, когда мы что-то рассказываем неговорящему ребенку, то почти все, что он произносит, мы можем использовать, обыгрывая и «привязывая» к нашему рассказу. Например, вы комментируете для него 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, ожидая не повторит ли ребенок свою вокализацию, и вновь продолжаем свой рассказ.

Особые сложности в работе по растормаживанию речи возникают с детьми, у которых исходно очень много вокальной аутостимуляции. Если ребенок постоянно «лопочет» или ноет «на своем языке», или мычит, скрежещет зубами, шелкает языком, то вести речевую работу трудно, так как его рот постоянно «занят». Работа по провоцированию на подражание с такими детьми чаще всего почти невозможна. Единственный выход - это описанная нами интенсивная работа по обыгрыванию их вокальной аутостимуляции. Конечно, при таком обилии вокализаций можно попробовать обыграть только их небольшую часть, но этого вполне достаточно, чтобы время от времени привлекать внимание ребенка и хотя бы частично погасить его вокальную аутостимуляцию. В образовавшиеся паузы тут же вклинивается наш эмоционально-смысловой комментарий, к которому мы стараемся привязать вновь возникающие вокализации ребенка. Работа по растормаживанию речи должна постоянно сопровождаться закреплением речевых реакций ребенка. 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 «всплывшие на поверхность» в результате нашей работы по растормаживанию речи слова, междометия, фразы не исчезали, а повторялись. А для этого мы опираемся на стереотипность, на склонность аутичного 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, когда разрушилась башня из кубиков, он произнес «упала» или подхватил наше междометие «бух», то в дальнейшем в игре мы будем воспроизводить эту ситуацию. Постараемся с помощью комментария постепенно «накалять обстановку», чтобы снова вызвать аффективную реакцию ребенка: «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 впечатление реального диалога. Эта уже описанная нами работа необходима не только для того, чтобы пробудить речевую инициативу, но и для фиксации сложившихся у нас с ним 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 аутичного 6 - 7-летнего ребенка. Он будет с удовольствием слушать длинные сказки, рассказы, но сам при этом сможет произнести только несколько звуков или 2-3 лепетных слова. И те 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 сложности и стесняются, боятся говорить. Надо очень внимательно прислушиваться к ним, 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.

Поэтому с неговорящими детьми, перешагнувшими 5-летний возраст, следует начинать с очень интенсивной работы по растормаживанию «внешней» речи. Но, конечно, мы не можем гарантировать, что внешняя речь у такого ребенка все же появится, поэтому, когда он вступает в школьный возраст, начинаем обучать его чтению и письму.

В работе по развитию «внешней» речи ребенка 2-й группы РДА частично используются те же приемы растормаживания речи, что и у неговорящих детей. Ребенок этой группы имеет небольшой набор стереотипных фраз, поэтому те способы растормаживания речи, развития речевой инициативы, о которых мы говорили выше, помогают увеличить этот набор, добиваться более гибкого использования 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 ребенок качается на лошадке-качалке, обязательно что-то приговариваем в такт его моторным стереотипиям. (Например, когда ребенок ритмично раскачивается стоя, переваливаясь с ноги на ногу, начинаем приговаривать: «Мишка косолапый по лесу идет».) Так же как и неговорящему ребенку, мы оставляем ему паузы в знакомых стихах, песнях, коротких сказках, провоцируя его на договаривание, завершение фразы.

Поскольку долгое время день за днем ребенок 2-й группы использует одни и те же речевые шаблоны, повторяя их с неизменным выражением, мы стремимся вносить 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 провоцирует его на эхолалию, на короткий ответ по 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 2-й группы состоит в растормаживании максимально возможного числа словесных реакций, даже на уровне эхолалии. Мы добиваемся, чтобы он как можно чаще произвольно отзывался, больше реагировал речью, так как особенно важно усиливать и развивать его речевую инициативу, стремление к речевому контакту.

Мы стремимся также увеличить тот набор фраз, которыми ребенок может воспользоваться, и 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, построим 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 ребенку необходимую формулировку уже непосредственно в ситуации контакта. Такая же помощь в ситуациях контакта необходима и детям с 3-й и 4-й группами РДА.

Общей для детей со 2 и 4-м вариантами РДА является также специальная работа по развитию у них способности к пересказу, последовательному изложению событий. 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, о том, 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 придерживала ребенка рядом с собой). Например, она 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 2-й группы РДА договорит, скорее всего, одним-двумя словами, а 4-й группы может договорить 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.

В начале работы с аутичным ребенком невозможны такие традиционные формы отработки пересказа, как рассказ по картинке, по серии картинок. Основные проблемы такого ребенка - 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 разделе о понимании речи), т.е. рисуете истории про него самого или его любимых героев, сопровождая рисование эмоциональным комментарием, то вы со временем можете 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 можете с огромным трудом за длительное время добиться лишь заучивания наизусть, механического зазубривания ребенком того шаблона пересказа, который вы в конце концов ему сами предложите.

Итак, для развития возможностей пересказа необходимо в первую очередь добиваться все более длительного сосредоточения ребенка на развитии сюжета в игре, в рисунке, на вашем 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 внимание на сюжете, развитии событий. Мы заметили, что если ребенка даже со 2-й группой РДА удалось «рассчитать», т.е. привить ему вкус и интерес к совместному и самостоятельному чтению, это очень обогащает его речь, делает ее более развернутой, расширяет словарь. Еще больше дает (в этом отношении) чтение ребенку с 3-й и 4-й группами РДА. Правда, многие его речевые обороты остаются чересчур «книжными», не характерными для разговорной речи, зато у него есть возможность «добрать» по книжкам то, что он не получил из-за недостатка социальных контактов.

Все прочитанное с ребенком мы стараемся обсудить, но только не «экзаменуя» его, не задавая ему прямых вопросов по тексту, что требует его произвольного сосредоточения. Наши просьбы «расскажи» или «перескажи мне» воспринимаются им как требование выполнить очень тяжелую работу. Поэтому лучше как бы «случайно», на

прогулке или в другой произвольной ситуации, вспомнить о прочитанном и задать вопрос о каком-то конкретном эпизоде, о том, например, одобряет ли он поступок героя книги (если это ребенок с 4-м вариантом РДА), или просто вкратце вспоминать сюжет и провоцировать ребенка на «договаривание» (если это ребенок 2-й группы). Такая работа направлена не только на отработку 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 3-й группы РДА 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 нужный момент выдаст нужную ребенку аффективную реакцию: страх или удивление. Он не учитывает реплики собеседника, более того, очень часто не дает вам говорить, кричит и заставляет вас молчать, пока не закончит свой монолог, не договорит до конца цитату. Для того чтобы вступить в диалог с таким ребенком, надо в первую очередь хорошо представлять себе содержание его фантазии (они, как правило, стереотипны) или сюжет той книги которую он цитирует. Можно попробовать воспользовавшись какой-то паузой, вносить небольшие дополнения и уточнения, не отступая в целом от сюжета. Можно одновременно начать прорисовывать рассказ ребенка. Рисунок привлечет его внимание и заставит, 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 ваши 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 берется за решение «задачи». Для того чтобы разгадать загадку, он будет вынужден учитывать ваши подсказки. Так постепенно он втягивается в диалог, учится слушать и учитывать мнение собеседника. Особенности обучения аутичных детей навыкам чтения, письма, счета

Существует ряд приемов, помогающих педагогу в формировании у аутичного ребенка основных учебных навыков.

Так, при обучении чтению можно вначале ориентироваться на его хорошую произвольную память, на то, что он «механически» может быстро запомнить все буквы, когда играет с магнитной азбукой или с кубиками, на которых написаны буквы. Взрослому достаточно время от времени называть буквы, не требуя от ребенка постоянного повторения, не проверяя его, так как все, что требует произвольного сосредоточения, может вызвать его 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 аутостимуляции. 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 его читать целыми словами легче и быстрее, чем по буквам и по слогам, так как он, с одной стороны, с большим трудом воспринимает

информацию, развернутую по шагам (по буквам, по слогам), и, с другой, способен моментально запомнить, «зрительно сфотографировать» то, что находится в его зрительном поле. Удобно также и то, что методика ориентируется в основном на произвольное внимание ребенка, на то, что он исходно запоминает слово просто как графическое изображение, как картинку.

Педагоги и родители могут и сами творчески переработать, адаптировать «глобальное чтение» к интересам и возможностям ребенка. Можно, например, соединить его с описанным нами приемом сюжетного рисования. Обучая аутичного ребенка счету, следует также помнить, что он может научиться считать механически, не соотнося цифры с количеством, не понимая реального смысла счета. Ребенок может развлекать себя, считая до тысячи, до миллиона или решая примеры на сложение и вычитание с двух-трехзначными числами, но при этом он не в состоянии осмыслить и перевести в форму примера простейшую задачу. Поэтому обучение счету аутичного ребенка всегда должно начинаться с работы по сравнению количеств, соотношения цифры и числа предметов, с использованием на уроках наглядного, предметного материала, игрушек.

Подготовка руки к письму связана с необходимостью отработки произвольных ручных движений, трудных для аутичного ребенка из-за нарушений в распределении психофизического тонуса. Как мы уже писали, любые моторные навыки у аутичного ребенка лучше отрабатывать, манипулируя его руками, т.е. мы вкладываем кисточку, карандаш или ручку в руку ребенка и водим его рукой, придерживая ее за кисть. Таким способом мы передаем ему «моторный образ» (двигательный стереотип) написания какого-то графического элемента. Постепенно такую «физическую» помощь надо уменьшать: не водить рукой ребенка, а только слегка придерживать его кисть или локоть, а затем переходить к письму «по точкам», иначе он привыкнет к постоянной «ручной» поддержке и без нее не будет «включаться» в письмо.

Конечно, по возможности надо обыграть каждую часть занятия, ориентируясь 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 первоначально можно вводить в игру. Мы пересчитываем вагоны игрушечного поезда и делаем таблички с названиями станций; соображаем, сколько пирожков слепить из пластилина, чтобы «угостить» всех зверей, подписываем рисунки, лепим буквы из пластилина или выкладываем их из конструктора, из сушек и т.п. Так, сначала исподволь мы провоцируем интерес ребенка к освоению навыков чтения, счета, письма, и это помогает в дальнейшем избежать его негативизма по отношению к обучению.

Список литературы:

1. Башина В. М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. 236 с.
2. Беттельхейм Б. Пустая крепость: Детский аутизм и рождение Я. М.: Академический Проект: Традиция, 2004. 783 с.
3. Веденина М. Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. 1997. № 2. С. 31-40.
4. Веденина М. Ю., Окунева О. Н. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации // Дефектология. 1997. № 3. С. 15-20.
5. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л., 1981.
6. Карвасарская И. Б. В стороне: Из опыта работы с аутичными детьми. М.: Теревинф, 2003. 68 с.

7. Лебединская К. С, Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология. 1988. № 2. С. 10-15.
8. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. 2-е изд. СПб.: Речь, 2006.404 с.
9. Мартшес П. П. Психологическая коррекция агрессивных проявлений у детей и подростков с ранним детским аутизмом: Дипломная работа. СПб., 1996.
10. Мнухин С. С, Зеленецкая А. Е., Исаев Д. И. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей//Журнал невропатологии и психиатрии. 1967. № 10. С. 1501-1506.
11. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей //Дефектология. 1995. № 2. С. 8-17.
12. Никольская О. С. Психологическая коррекция раннего детского аутизма // Журнал невропатологии и психиатрии. 1980. № 10. С. 1542-1544.
13. Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М.: Теревинф, 1997.342 с.
14. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: Методические рекомендации / Сост. В. М. Башина, И. А. Козлова, В. С. Ястребов, Н. В. Симашкова и др. М.: Медицина, 1989.
15. Питере Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2003.238 с.