

СЕРИЯ • ОСОБЫЙ РЕБЕНОК •

Л.Г. Нуриева

Развитие речи
у аутичных детей

Методические разработки

Издание 2-е



Теревинф Москва 2006

УДК 376.1-056.264(072)

ББК 74.3я81

Н 90

Нуриева, Л.Г.

Н90 Развитие речи у аутичных детей: метод. разраб. / Л. Г. Нуриева.— Изд. 2-е.— М. : Теревинф, 2006.— 112 с.— (Серия «Особый ребенок»).

ISBN 5-901599-29-2

В книге изложена авторская методика, позволяющая развивать как экспрессивную, так и импрессивную речь у детей с ранним детским аутизмом. Большое внимание уделяется созданию мотивации к общению. Одна из глав посвящена изложению методики занятий с малышами от двух до трех лет. Это тот возрастной период, когда начало целенаправленной работы над речью особенно эффективно.

Методика Л. Г. Нуриевой также с успехом применяется для развития речи у детей с сенсорной и моторной алалией.

Наглядные материалы, необходимые для занятий, содержатся в отдельном приложении.

Для логопедов и других специалистов, работающих с особыми детьми; для занятий с такими детьми дома.

УДК 376.1-056.264(072)

ББК 74.3я81

Издательство благодарит за поддержку германскую организацию Förderkreis Iwanuschka e.V.

ISBN 5-901599-29-2

© Издательство «Теревинф», 2006.

Введение

Педагоги-дефектологи в ходе своей работы нередко встречаются с детьми, которые не пользуются активной речью как средством общения. У неговорящих (мутичных) детей может быть нормальный слух или тяжелая степень тугоухости, их органы речи могут быть органически сильно повреждены или не иметь видимых патологий, интеллектуальный уровень их развития иногда бывает очень высоким, а порой — значительно снижен. В каждом конкретном случае причину патологического развития речи определяет врач, опираясь как на свой профессиональный опыт, так и на результаты объективного обследования ребенка. Если же обследование не показывает органических нарушений речедвигательного и речеслухового аппаратов, а также нет видимых предпосылок для грубого недоразвития мыслительных процессов, но у ребенка замечены выраженные особенности эмоционально-волевой сферы, ему может быть поставлен диагноз *ранний детский аутизм* (РДА).

В настоящее время ранний детский аутизм рассматривают как вариант тяжелого диссоциированного дизонтогенеза. Детский аутизм проявляется в разных формах, при различных уровнях интеллектуального и речевого развития (Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., 2001). Неговорящие аутичные дети отличаются наиболее глубокими аффективными расстройствами, резким снижением психического тонуса, тяжелыми нарушениями произвольной деятельности, целенаправленности, они не испытывают потребности в общении с окружающим миром. Современные инструментальные возможности (ЭЭГ, компьютерная томография, ядерно-магнитный резонанс и т. д.) позволяют выявить имеющиеся морфологические и биохимические изменения, лежащие в основе дисфункций мозга при аутизме (Гилберг К., Питерс Т., 1998). Очевидна связь речевых нарушений с патологией определенных мозговых структур. Так, одной из причин полного отсутствия речи у ребенка может быть поражение нижнетеменных отделов мозга (Бурлакова М. К., 1997). При такой локали-

зации очаговой симптоматики нарушается точная пространственно организованная деятельность артикуляционного аппарата, обусловленная нарушением не собственно пространственного фактора, а несформированной обратной афферентацией. В тяжелых случаях ребенок не в состоянии произнести не только слова, но и отдельные звуки речи. При выполнении движений языка, губ и других органов артикуляционного аппарата ему не удается найти их нужную позицию. Причем в этих случаях теми же органами свободно выполняются любые «непроизвольные» движения (дети без затруднений едят, глотают, облизывают испачканные губы и т. п., могут спонтанно вокализовать отдельные звуки, воспринимаемые как речевые).

Определить нарушение произвольной деятельности артикуляционного аппарата у ребенка может невропатолог или логопед. Однако заподозрить артикуляторную апраксию при аутизме у малыша 3–4 лет могут и сами родители по некоторым достаточно выраженным признакам. Внешне ребенок выделяется своей погруженностью в оральные аутостимуляции: он все облизывает, запихивает кулачки в рот и довольно грубо пытается затолкать пальцы как можно глубже в ротовую полость; часто малыш жестоко кусает близких людей, не делая различий между ними и неодушевленными предметами. У него нарушены и другие виды произвольных движений, поэтому его чрезвычайно трудно обучить каким-либо бытовым навыкам. Раннее речевое развитие у такого ребенка обычно имеет ряд особенностей: если вслед за лепетом все-таки появляются первые слова, то они никак не связаны с ближайшим окружением (например, «лампочка», «черепашка»), даже звучащее слово «мама» не является реакцией на приближение матери к малышу.

До 2–2,5 лет может происходить постепенное обогащение активного словаря ребенка за счет слов, которые произносятся окружающими в сильном аффекте (зачастую это бранные слова), или в речи малыша мелькают строчки из стихов и песен. Однако все эти слова или короткие фразы не направлены на общение ребенка с близкими людьми, а при переходе к активному периоду овладения речью он начинает терять и этот небольшой словар-

ный запас. В результате, к трем годам у малыша остаются только ограниченные непроизвольные вокализации (2–3 звука), крики, исчезает «боротание», в котором можно было бы различить «осколки» слов. Одновременно могут отмечаться значительные расстройства аффективной и моторной сфер: появляются страхи, тревога, нарушается формирование сложных двигательных операций с предметами, снижается мышечный тонус, обедняется мимика, ребенок не стремится к контакту, но и не отвергает его, идет на руки ко всем, не выражая при этом никаких эмоций.

Коррекцию речевых расстройств у детей с подобным ходом развития следует начинать как можно раньше, так как требуется очень длительный период систематической работы целой команды специалистов (психолог, логопед, музыкальный терапевт, социальный педагог). Даже в условиях комплексной, целенаправленной работы сформировать развитую коммуникативную речь у неговорящего ребенка очень трудно.

В этой книге представлены методические разработки, которые могут быть полезны при работе с теми неговорящими детьми, у которых не удалось вызвать звучащую речь с помощью методов эмоционального растормаживания (Соботович Е. Ф., 1981), использования звукоподражаний (Румянцева О. А., Старосельская Н. Е., 1997) и на сеансах холдинг-терапии (Либлинг М. М., 2000).

1.

Основные этапы работы

Работа с детьми, страдающими ранним детским аутизмом, длительна и кропотлива. Усилия специалиста, занимающегося формированием речи ребенка, чьи вокализации проявляются только на уровне однообразного набора звуков («а-а», «э-э», «м-м»), должны быть направлены на развитие наиболее сохранных структур мозга. Замена вербальных абстрактных образов зрительными значительно облегчает обучение аутичного ребенка, имеющего тип мышления «буквального» восприятия. Реальные предметы, картинки, напечатанные слова применяются на всех этапах работы с ним. Выстраивание визуального ряда является основным условием успешности занятий с неговорящими детьми. Чем быстрее мы приступим к обучению чтению, тем больше шансов вызвать у ребенка эхолаличное повторение звуков речи. Параллельно ведется специальная работа по преодолению артикуляторной апраксии, наличие которой может служить серьезным препятствием для успешного развития речи. Но глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к воспитанию понимания ребенком обращенной к нему речи и развитию произносительной стороны речи. До начала работы над речевой функцией необходимы особые предварительные этапы работы.

ПЕРВЫЙ ЭТАП. ПЕРВИЧНЫЙ КОНТАКТ

Адаптационный период работы с ребенком чаще всего растягивается на несколько месяцев, поэтому к формированию взаимодействия ученика с педагогом можно приступать уже на 2–3-м занятии, после установления формального контакта с ребенком. Формально установленный контакт предполагает, что ребенок почувствовал «неопасность» ситуации и готов находиться в одном помещении с педагогом. За это время определяются сред-

ства, способные привлечь внимание ребенка (вестибулярные — раскачивание на качелях, тактильные — щекотка, сенсорные — трещотки, пищевые). Выбираются те из них, которые в дальнейшем будут использоваться для поощрения на занятиях.

ВТОРОЙ ЭТАП. ПЕРВИЧНЫЕ УЧЕБНЫЕ НАВЫКИ

В случае, когда у ребенка имеется выраженная отрицательная реакция на занятия за столом, лучше сначала раскладывать приготовленный для урока материал (мозаика, бусы, пазлы, картинки и т. п.) там, где он чувствует себя комфортнее, например на полу. Картинку или игрушку, на которую ребенок обратил внимание, нужно переложить на стол и как бы забыть о ней. Вероятнее всего, ребенок будет невзначай подходить к столу и брать в руки уже знакомые предметы. Постепенно страх исчезнет, и можно будет проводить занятия за столом.

Роль мамы на занятии

Часто присутствие мамы на занятии необходимо ребенку. Чтобы помощь была эффективна, мама должна овладеть приемами взаимодействия с малышом. За столом он может сидеть на коленях у мамы, что дает ощущение безопасности. Сначала мама берет руки ребенка в свои и действует вместе с ним. Нужно научиться чутко улавливать начало самостоятельного движения рук ребенка и давать ему больше свободы. Постепенно помощь мамы сводится к подталкиванию локтя малыша, чтобы он начал действовать самостоятельно. По мере укрепления эмоционального контакта ученика с педагогом роль мамы на занятии начнет уменьшаться. Малыш будет сидеть уже не на коленях, а рядом с мамой. Потом мама может пересест в дальний конец комнаты (бывает, что ребенок просит маму выйти за дверь). Это означает, что он чувствует себя комфортно и уверенно на занятиях.

Организация занятий и рабочего места

Правильно организованное рабочее место вырабатывает у ребенка необходимые учебные стереотипы. Подготовленный к

работе материал кладется слева от ребенка, выполненное задание — справа. Убирать дидактический материал и перекладывать его на правую сторону стола ученик должен самостоятельно или с незначительной помощью. На первых порах ребенку предлагается только наблюдать за тем, как педагог выполняет задание. От ученика лишь требуется по окончании каждого элемента работы разложить дидактический материал по коробкам или пакетам. После того, как ребенок выполнил это действие, следует поощрить его ранее определенным способом. Так ребенок удерживается в рамках структурированной деятельности и отходит от стола с положительным чувством завершенности работы.

Работа над опорными коммуникативными навыками

Как замена взгляда «глаза в глаза», сначала вырабатывается фиксация взора на картинке, которую педагог держит на уровне своих губ. Если ребенок не реагирует на обращение, нужно мягко повернуть его за подбородок и дождаться, когда взор скользнет по предъявляемому материалу. Постепенно время фиксации взора на картинке будет возрастать и заменяться взглядом в глаза.

На этом этапе используется минимальное количество речевых инструкций: «Возьми», «Положи». Четкость их выполнения важна для дальнейшего обучения. В качестве стимульного материала подойдут парные картинки или предметы. Желательно, чтобы ребенок фиксировал взгляд на картинке до момента ее передачи в его руки. Этого можно добиться простым способом: вместе с картинкой педагог держит в руке лакомство. Ребенок отслеживает приближение к нему вкусного кусочка (с карточкой) и получает его, если удерживает взор на картинке достаточное время.

ТРЕТИЙ ЭТАП. РАБОТА НАД УКАЗАТЕЛЬНЫМ ЖЕСТОМ И ЖЕСТАМИ «ДА», «НЕТ»

Спонтанное применение жестов «да», «нет» и указательного жеста детьми, страдающими тяжелыми формами аутизма, может возникнуть к 7–8 годам, а может и совсем не проявиться, что чрезвычайно затрудняет общение с этими детьми. Специальный

тренинг позволяет сформировать эти жесты и ввести их в ежедневное общение ребенка с близкими людьми.

На занятиях педагог регулярно задает ученику вопросы: «Ты разложил картинки?» «Ты убрал картинки?», побуждая его утвердительно кивнуть головой. Если ребенок не делает этого самостоятельно, следует слегка нажать ладонью на затылочную область его головы. Как только жест стал получаться, пусть с помощью рук педагога, вводим жест «нет». Сначала используем те же вопросы, но задаем их, пока задание не завершено. Затем жесты «да», «нет» употребляются в качестве ответов на различные вопросы.

Одновременно обрабатывается указательный жест. К словесным инструкциям «Возьми», «Положи» добавляем еще одну: «Покажи». Педагог фиксирует кисть ребенка в положении жеста и учит четко устанавливать палец на нужном предмете или картинке.

Несмотря на некоторую механистичность в использовании жестов, нужно поощрять их применение ребенком, так как этот минимальный набор невербальной коммуникации позволяет родителям определять желания ребенка, тем самым устраняя многие конфликтные ситуации.

При работе с пазлами, деревянными рамками и другими заданиями на конструктивный праксис, используется речевая инструкция: «Двигай». Когда ребенок совмещает кусочки мозаики или пазлы (с помощью взрослого), слово «Двигай» повторяется до тех пор, пока деталь четко не встанет на место. В этот момент нужно провести ручкой ребенка по собранному полю, определяя отсутствие зазоров и выпуклостей, повторяя при этом: «Гладко получилось». Ровность и гладкость рабочего материала служит критерием правильности сборки, после чего ребенок поощряется.

ЧЕТВЕРТЫЙ ЭТАП. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

Обучение чтению целесообразно вести по трем направлениям:

- аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение;
- послоговое чтение;
- глобальное чтение.

Занятие строится по принципу чередования всех трех направлений, так как каждый из этих типов чтения задействует различные языковые механизмы ребенка. Используя приемы аналитико-синтетического чтения, мы даем ребенку возможность сосредоточиться именно на звуковой стороне речи, что создает базу для включения звукоподражательного механизма. Послоговое чтение помогает работать над слитностью и протяжностью произношения. Глобальное чтение опирается на хорошую зрительную память аутичного ребенка и наиболее понятно ему, так как графический образ слова сразу связывается с реальным объектом. Однако если обучать ребенка только приемам глобального чтения, довольно скоро наступает момент, когда механическая память перестает удерживать накапливающийся объем слов. При нормальном развитии речи всю аналитическую работу по вычленению фонемы как основной составляющей единицы устной речи ребенок выполняет самостоятельно. Для выделения отдельной буквы из слова и соотнесения ее с определенным звуком такому ребенку тоже не требуется значительная помощь со стороны взрослого. В условиях патологического становления речи малыш не в состоянии сам произвести столь сложный анализ речевых единиц, поэтому без специального обучения он не сможет перейти от фотографического «угадывания» слов к истинному чтению.

Глобальное чтение

Обучение глобальному чтению позволяет развивать импрессионную речь и мышление ребенка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память.

Суть глобального чтения заключается в том, что ребенок может научиться узнавать написанные слова целиком, не вычленяя отдельных букв. Для этого на картонных карточках печатными буквами пишутся слова. Лучше использовать картон белого цвета, а шрифт черный. Высота букв – от 2 до 5 сантиметров.

При обучении глобальному чтению необходимо соблюдать постепенность и последовательность. Слова, чтению которых мы хотим научить ребенка, должны обозначать известные ему

предметы, действия, явления. Вводить данный тип чтения можно не раньше, чем ученик сможет соотносить предмет и его изображение, подбирать парные предметы или картинки.

Виды работ

1. *Чтение автоматизированных энграмм (имя ребенка, имена его близких, клички домашних животных).* Удобно использовать семейный фотоальбом как дидактический материал, снабдив его соответствующими печатными надписями. На отдельных карточках надписи дублируются. Ребенок учится подбирать одинаковые слова, затем подписи к фотографиям или рисункам в альбоме закрываются. От ученика требуется по памяти «узнать» необходимую надпись на карточке и положить ее к рисунку. Закрытое слово открывается и сличается с выбранной подписью.

2. *Чтение слов.* Подбираются картинки по всем основным лексическим темам (игрушки, посуда, мебель, транспорт, домашние и дикие животные, птицы, насекомые, овощи, фрукты, одежда, продукты, цветы) и снабжаются подписями.

Хорошо начать с темы «Игрушки». Сначала берем две таблички с различными по написанию словами, например «кукла» и «мяч». Нельзя брать слова, похожие по написанию, например «мишка», «машина».

Таблички к игрушкам или к картинкам мы начинаем подкладывать сами, говоря, что на них написано. Затем предлагаем ребенку положить табличку к нужной картинке или игрушке самостоятельно.

После запоминания двух табличек начинаем постепенно добавлять следующие.

Порядок введения новых лексических тем произволен, так как в основном мы ориентируемся на интерес ребенка.

3. *Понимание письменных инструкций.* Составляются предложения, в которых используются разные существительные и один и тот же глагол.

Тематика предложений:

– схема тела («Покажи нос», «Покажи глаза», «Покажи руки» и т. д. – здесь удобно работать перед зеркалом);

— план комнаты («Подойди к двери», «Подойди к окну», «Подойди к шкафу» и т. д.). Предъявляя карточки, обращаем внимание ребенка на различное написание вторых слов в предложениях.

4. *Чтение предложений.* Составляются предложения к серии сюжетных картинок, на которых одно действующее лицо выполняет разные действия.

Кошка сидит.
Кошка спит.
Кошка бежит.

Можно использовать таблички при изучении цветов, при определении величины, количества.

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько неговорящий ребенок понимает обращенную речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, дает уверенность в себе.

Послоговое чтение

Для того чтобы составить достаточное количество слоговых таблиц, нужно знать основные типы слогов:

- открытые: согласный + гласный (па, мо);
- закрытые: гласный + согласный (ап, ом).

В таблице может быть взята одна согласная буква в сочетании с различными гласными (па, по, пу...) или одна гласная с разными согласными (ам, ап, ак...).

Виды работ

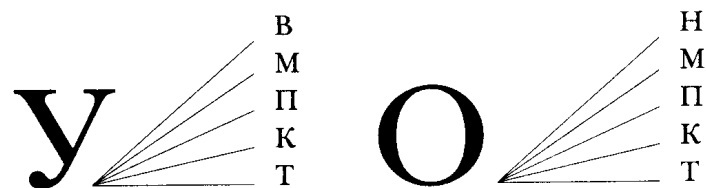
1. *Чтение слоговых таблиц из открытых слогов.* Таблицы изготавливаются по принципу лото с парными картинками.

МА	ма	ФА	фа
ПА	па	ФО	фо
ВА	ва	ФУ	фу
ТА	та	ФИ	фи

Ребенок выбирает слог на маленькой карточке и кладет его на соответствующий слог на большой карте. Педагог при этом

четко произносит написанное, следя за тем, чтобы взгляд ребенка в момент проговаривания зафиксировался на губах взрослого.

2. *Чтение слоговых таблиц, составленных из слогов закрытого типа.* Подбираются пластмассовые гласные и согласные буквы, которые накладываются поверх написанных букв. Гласные произносятся протяжно, а соответствующие им пластмассовые буквы передвигаются к согласным, т. е. «ходят к ним в гости».



3. *Чтение слоговых таблиц, где буквы написаны на значительном расстоянии (10–15 см) друг от друга.* Между буквами плавно растягивается толстая нитка или резинка (резинка обычно больше нравится детям, но если ее «щелканье» пугает ребенка, лучше взять нитку).

Н—А М—О

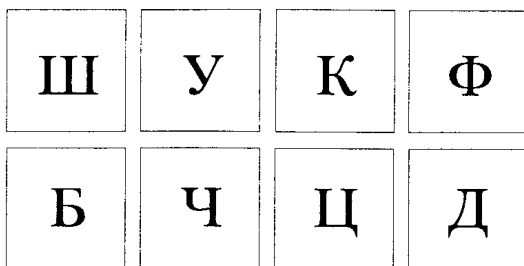
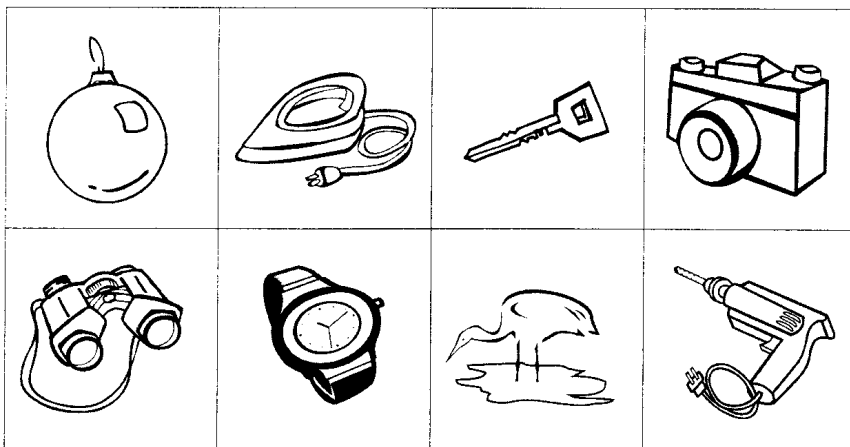
Кончик резинки, завязанный в узел, ребенок прижимает пальчиком или ладошкой к согласной букве, а другой рукой тянет свободный конец резинки к гласной букве. Педагог озвучивает слог: пока резинка тянется, длительно произносится согласный звук, когда резинка щелкает, присоединяется гласный (например: «ммм-о», «ннн-а»).

Аналитико-синтетическое чтение

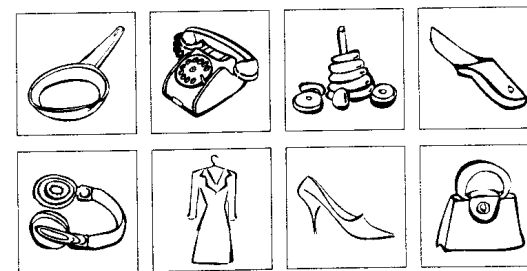
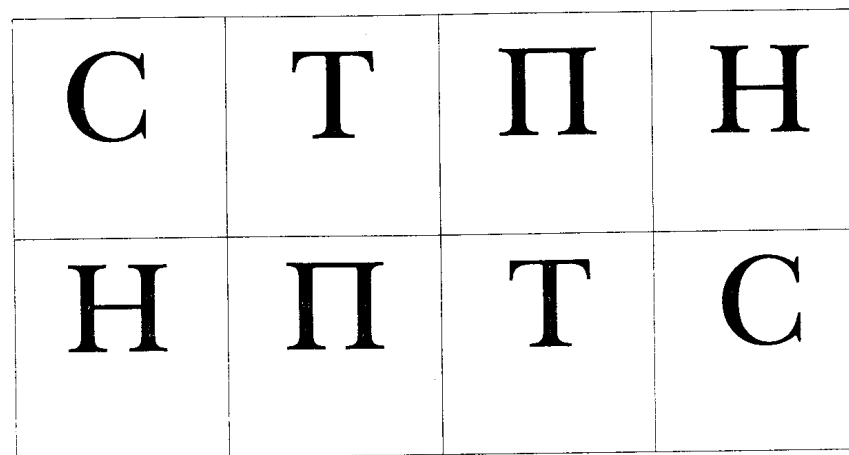
В первую очередь формируем навык звукобуквенного анализа начала слова. Становление этого навыка требует большого количества упражнений, поэтому нужно изготовить достаточное число дидактических пособий, чтобы занятия не были однообразными для ребенка.

Виды работ

1. На большой карте с четкими картинками (можно использовать различные лото) ребенок раскладывает маленькие карточки с начальными буквами названий картинок. Сначала мы оказываем ему значительную помощь: буквы четко называем, держа карточку так, чтобы ребенок видел движения губ; другой рукой показываем картинку на большой карте. Продолжая произносить звук, приближаем букву к ребенку (чтобы он отслеживал взглядом движение буквы, можно использовать кусочек лакомства, как и при работе с парными картинками), затем отдаем карточку с буквой ученику (лакомство он съедает в момент передачи). Используя подсказку педагога в виде указательного жеста, ребенок кладет букву на соответствующую картинку. Со временем он должен научиться самостоятельно раскладывать все буквы на нужные картинки.



Возможен обратный вариант игры: раскладываем начальные буквы из слов, обозначающих картинки на карточках.



2. Изготавливаются маленькие карточки с печатными буквами (примерно 2×2 см). В уголке они прошиваются скрепкосшивателем двумя-тремя скрепками. Ребенок с помощью магнита «ловит рыбку», т. е. буквы, а мы четко проговариваем их. Это упражнение помогает дольше фиксировать взор ребенка на букве и позволяет расширить спектр его произвольных действий.

3. Подбираем картинки на определенные звуки. На листах крупно печатаем (пишем) выбранные для изучения буквы. Две буквы устанавливаем по разным углам стола. Ребенок раскладывает предлагаемые ему картинки, названия которых начинаются на

соответствующие буквам звуки. Первоначально можно поддерживать руки ребенка и помогать ему отыскивать нужный «домик».

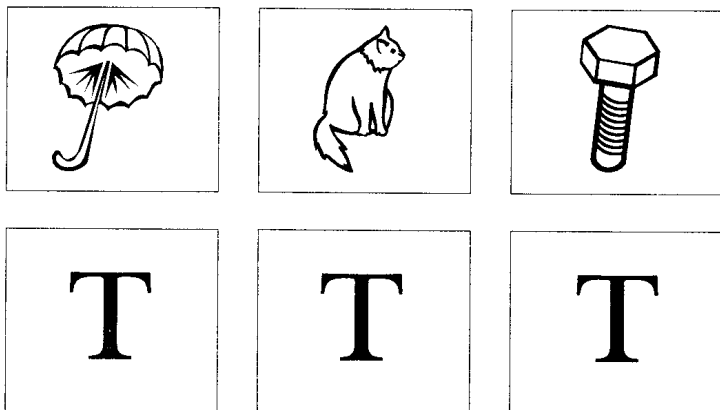
Лучше подбирать пары букв, обозначающие как можно более контрастные звуки. Затем можно переходить к буквам, трудным для дифференциации: П–Б, Т–Д, С–З, В–Ф, К–Г, Ш–Ж.

4. Обязательно должно быть пособие, которое ребенок может взять в любое время и рассматривать его так, как ему хочется. Таким пособием может стать альбом-азбука, в который мы постепенно зарисовываем картинки на определенный звук. Рисовать лучше так, чтобы ребенок видел процесс заполнения страниц, при этом обговаривая и обсуждая с ним рисунки. Так как альбом может быстро испортиться, на рисунки не нужно тратить много времени, а в случае необходимости восстанавливать испорченные страницы.

Когда ребенок научится слышать начало слова, можно начинать работу по формированию звукобуквенного анализа конца слова.

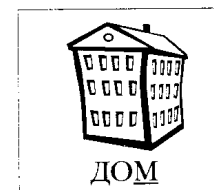
Виды работ

1. На большой карте нарисованы картинки, названия которых заканчиваются на определенный звук. Рядом с картинкой находится «окошечко» с крупно написанной последней буквой слова. Мы выделяем голосом конец слова, ребенок кладет пластмассовую букву на напечатанную в «окошечке».



Замечания: для упражнения нельзя использовать парные звонкие согласные (Б, В, Г, З, Д, Ж), так как они оглушаются на конце и звук не совпадает с буквой; нельзя использовать йотированные гласные буквы (Я, Е, Ё, Ю), поскольку их звучание также не соответствует буквенному обозначению.

2. Под картинку кладется соответствующее слово. Мы четко проговариваем его, выделяя последний звук. Ребенок находит среди нескольких пластмассовых букв нужную и кладет на последнюю букву в слове.



Комплексные упражнения

Очень полезны упражнения, сочетающие в себе элементы глобального и побуквенного чтения. Изготавливаются карточки (удобный формат — половина альбомного листа) с картинками и соответствующими им словами. Слова даются шрифтом, по размеру совпадающим с высотой пластмассовых букв. Ребенок смотрит на слово под картинкой и накладывает сверху такие же пластмассовые буквы. Педагог четко прочитывает слово. Затем собранное из букв слово сдвигается с карточки на стол, напечатанное на бумаге название картинки закрывается, а ребенку предлагается определить, под какой картинкой такое же слово, как и у него на столе. Сначала ребенок делает выбор из двух карточек, потом из 3–4. Когда выбор сделан, слово под картинкой открывается и сравнивается с образцом на столе. Слова подбираются по принципу увеличения количества букв:

— на первых карточках используются звукоподражательные слова из одной буквы («а» — плач ребенка, «у» — гудение поезда, «о» — жалобный стон, «э» — укоризненное восклицание, «ф» — лопнувший шарик, «т» — стук колес, «в» — завывание ветра, «р» — ры-

чание собаки, «б-б» — чайник кипит и гремит крышкой, «с» — льется вода из крана, «ш» — шипение змеи и т. п.);

— слова из двух букв («иа», «на», «га-га», «но», «пи-пи», «би-би», «ме», «бе», «ку-ку», «гу-гу», «ду-ду», «ту-ту», «аи-аи», «ой-ой» и т. п.);

— слова из трех букв («шар», «бах», «кап», «ква», «рак», «мак», «дай», «бам», «лак», «дом», «пол», «кот», «сок», «бом», «лом», «сом», «мох», «ток», «нос», «цок», «гол», «оса», «том», «лук», «жук», «сук», «дул», «душ», «тук», «дым», «сыр», «пых», «кря», «мяу», «тяф», «мяч» и т. п.);

— слова из четырех букв («утка», «мост», «миша», «сани», «рыба», «рыбы», «ваза», «вазы», «коза», «козы» и т. п.).

Если есть необходимость, можно взять слова из пяти–шести букв, но обычно это не требуется, так как на этапе работы со словами из четырех букв ребенок уже овладевает первыми навыками чтения.

2.

Тренинг с использованием запахов

Как уже отмечалось, погруженность ребенка в оральные ауто-стимуляции может служить серьезным препятствием для формирования звуков речи. Попытки ограничить ауто-стимуляции, не предлагая взамен приемлемые формы деятельности, вызывают агрессию, самоагрессию, страхи, тревогу. Значительно уменьшить количество оральных ауто-стимуляций, снизить их напряженность и подготовить органы артикуляции к произвольному произнесению звуков речи может помочь специальный тренинг, основанный на выработке у ребенка условных рефлексов на те или иные запахи.

Цели тренинга

- сокращение оральных ауто-стимуляций;
- дифференциация ротового и носового выдоха;
- предотвращение многих бытовых проблем, связанных с «поеданием» ребенком приятно пахнущих, но несъедобных веществ.

Этапы тренинга

На *первом этапе* нужно научить ребенка отличать резкий неприятный запах от приятного запаха, издаваемого съедобным продуктом. Неприятный, отталкивающий запах издает нашатырный спирт. Важно, что этот запах вызывает отрицательную реакцию на уровне безусловного рефлекса, в то время как другое резко пахнущее вещество (например, клей) может понравиться ребенку. Ватку, смоченную нашатырным спиртом, кладут в бутылочку (спирт в чистом виде лучше не использовать, во избежание случайного ожога слизистой оболочки). Бутылочку подносят к носу ребенка и предлагают понюхать. Когда он отшатнется от запаха, следует прокомментировать ситуацию словами: «Плохо

пахнет. Нельзя есть!» Затем предложить понюхать другую бутылочку, в которую положен кусочек чего-либо съедобного, имеющего приятный узнаваемый запах (банан, апельсин, лимон, мед, шоколад, карамель и т. п.). Бутылочки должны иметь внешние различия (лучше по форме и размеру), так как наша задача – выработать реакцию на вид емкости. На 2–3-м занятии ребенок будет сразу отвергать предложение понюхать нашатырный спирт и соглашаться нюхать приятный, «вкусный» запах, тем более что вы будете подкреплять ощущение аромата вкусом самого продукта.

На *втором этапе* ребенок учится различать приятные, «вкусные», запахи и приятные, но «невкусные». На занятиях используются парфюмерные и моющие средства, имеющие приятный запах. Эти вещества лучше предлагать ребенку в фабричных упаковках, потому что выработанные умения в дальнейшем будут применяться в повседневной жизни. В ходе занятия на столе выкладываются два или больше съедобных продукта с выраженными ароматами (яблоко, огурец и т. п.). Кусочки этих же образцов помещают в бутылочки. Ребенок нюхает бутылочку и находит соответствующий продукт на столе. Педагог хвалит его словами: «Да, приятно пахнет, это вкусно. Можно съесть». Затем ребенку предлагается понюхать емкость, содержащую ароматное, но несъедобное вещество (например, шампунь). Допустимо лизнуть капельку вещества и дать отрицательную оценку: «Пахнет приятно, но это невкусно! Нельзя есть!» Когда ребенок начнет справляться с различением запахов в ситуации занятия, данный навык переносится в реальные условия (кухня, ванная комната).

Малыша подводят к холодильнику, предлагая понюхать и попробовать различные продукты, повторяя при этом: «Приятно пахнет, вкусно. Можно есть». Определяя аромат парфюмерного или моющего средства, использование которого принято в семье ребенка, следует не забывать повторять: «Приятно пахнет, но это невкусно! Нельзя есть!»

Замечания: бутылочку с резким неприятным запахом следует иногда показывать малышу и предлагать понюхать, проверяя, забыл он вид емкости или нет; бутылочки для кусочков продук-

тов необходимо содержать в чистоте, чтобы не было запаха затхлости.

На *третьем этапе* ребенок обучается дифференциации носового и ротового вдоха-выдоха. Уже на втором этапе, различая по запаху съедобные и несъедобные продукты и вещества, нужно обращать внимание ребенка на то, что мы нюхаем носом, а едим ртом. Если малыш выдает выраженные разные реакции на продукты питания и на средства гигиены и бытовой химии, добавляем дополнительные комментарии: «Понюхай носиком!» – при вдохе, «Ах, вкусно!» – при выдохе через рот. Чтобы зафиксировать четкий ротовой выдох, на первых порах необходимо зажимать нос ребенка пальцами. Как только выдох прекратится, нужно уловить момент, когда рот малыша начнет закрываться, и дать ему кусочек лакомства, сказав: «Ам!» После того, как данный прием будет достаточно отработан (т. е. не нужно будет зажимать нос ребенка), заменяем некоторые комментарии на новые, более привычные для логопеда:

«Вдохни через нос». (Вместо «Понюхай»).

«Выдохни через рот». (Вместо «Ах, вкусно!»).

«Закрой рот». (Вместо «Ам!»).

При отказе ученика реагировать на измененные команды можно оставить прежние, усвоенные ребенком, фразы.

Замечания: прежде чем начать учить ребенка дифференцировать вдох-выдох, постарайтесь отработать предложенные приемы на себе, для того чтобы почувствовать моменты переключения с одного типа дыхания на другой; выполняя эти упражнения с ребенком, подстраивайтесь под естественный ритм его дыхания.

Уже на втором этапе может резко снизиться количество оральных аутостимуляций, начинает формироваться предметный гнозис (узнавание предметов и нахождение их по просьбе взрослого). Возрастает произвольная двигательная активность ребенка. Не нужно пугаться, если появятся стереотипные движения (подпрыгивания, хлопки руками и т. п.). На данном этапе развития ребенка это является шагом вперед и свидетельствует о том, что задачи первых двух этапов тренинга выполнены. Периодически

подкрепляя выработанные навыки (1–2 раза в неделю проверяя, не забыл ли ребенок знакомые запахи), можно сосредоточить усилия на целях третьего этапа.

Кроме дифференциации ротового и носового выдоха при различении запахов проводится работа по постановке произвольного речевого выдоха. Способы отработки речевого выдоха подробно описаны в логопедической литературе, поэтому остановимся только на дополнительных приемах, позволяющих объяснить ребенку механизм произвольного дыхания.

Проще всего научить малыша делать направленный выдох при задувании пламени свечи, несколько раз показав ему, что происходит, когда мы дуем на свечу. После вдоха зажимаем ребенку нос и рот и, дождавшись увеличения давления воздуха во рту, позволяем сделать выдох, подставив пламя под струю воздуха. После ряда повторений упражнение начнет получаться без дополнительной помощи, малыш будет с удовольствием сам задувать свечу. Отработанное упражнение используется при постановке звуков «ф», «в», «п», «б». Так же ребенка учат дуть в дудочку и надувать шарик. Этих упражнений обычно достаточно, чтобы приступить к формированию первых артикулов.

Кроме различения запахов, в занятие необходимо включать другие известные упражнения по развитию сенсорного восприятия:

– игры с крупой и другими сыпучими материалами (пересыпание из одной емкости в другую, погружение рук ребенка в сыпучее вещество, рисование по крупе или песку пальчиком и т. п.);

– игры с разноцветным желе (размазывание желе по столу, разрывание его пальчиками, погружение ребенка в ощущение прохладности и вязкости продукта);

– хождение или ползание по тактильной дорожке. Начало 2–3-метровой дорожки обозначается громко звучащими монетами, зашитыми внутрь текстильного полотна. В середину дорожки вшивается приятный, мягкий материал, например поролон. Конец дорожки помогает определить объемный, но «тихий» наполнитель – мелко нарезанные кусочки ластиков. Дорожка позволяет научить малыша удерживать произвольное внимание от начала

движения до конца тактильного коврика, где его ожидает или мама с лакомством, или, в дальнейшем, какой-либо предмет, который нужно принести по просьбе педагога. Звуковые и тактильные сигналы помогают ребенку определить, когда нужно начать выполнение команды (под ногой звякнули монеты), продолжительность движения (длина участка с поролоном) и близкое окончание действия (неровные кусочки резины). Эти вехи чрезвычайно важны для аутичных детей.

3.

Развитие артикуляторного праксиса

Параллельно с тренингом проводится работа по развитию артикуляторного праксиса. В тех случаях, когда ребенок совершенно не способен повторить за мамой или педагогом даже те звуки, которые имеются в его произвольных вокализациях, приходится прибегать к механическому формированию артикуляционных укладов и комплектованию из них простых слов. Эти упражнения удобно сочетать с заданиями на аналитико-синтетическое чтение.

Опираясь на спонтанные артикуляции ребенка, нужно начинать работу по формированию произвольного произнесения звуков речи. Легче всего выстроить моторный рисунок звука «а». Зажав нос ребенка и слегка нажав ладонью на область его диафрагмы, логопед протяжно произносит «а-а», эмоционально поддерживая ребенка и стимулируя его к повторению звука. Если следует беззвучный плавный выдох, можно после вдоха одновременно зажать нос и рот ребенка (конечно, на короткое время), тогда возрастет внутриротовое давление воздуха и, когда логопед отпустит губы малыша, произойдет достаточно громкий выдох, который интерпретируется как нужный звук и поощряется. Следующие попытки будут все более приближены к образцу, и степень физической помощи логопеда сократится.

Необходимо помнить, что выполнение подобных упражнений предполагает высокую степень доверительных отношений между педагогом и учеником. В случае если ребенок противится прикосновениям логопеда, но доверяет рукам мамы, нужно объяснить ей суть упражнений и позволить самой помогать ребенку произносить отрабатываемые звуки. Вместе со звуком мы знакомим малыша с буквой «А», жестом и пиктограммой, обозначающими соответствующий звук (Жукова О. С., Королева И. В., 2001). При обучении аутичных детей наиболее удачными оказа-

лись пиктограммы, повторяющие рисунок жеста. Пиктограммы, изображающие предмет, название которого начинается на изучаемый звук, не помогают мутичному ребенку узнать букву, в то же время сами жесты хорошо «читаются» детьми, активизируют произнесение звуков речи.

Таблица 1

широко развести руки в круг А	кисти рук сомкнуть О	вытянуть руку вперед к себе У	махнуть обеими руками Э
коснуться указательными пальцами уголков рта вниз и от себя И	провести ладонью по верхней части груди Й	комплексный жест: Й+А Я	Й+Э Е
Й+О Ё	Й+У Ю	постучать кулаком по столу Б	тихонько опустить ладонь на стол П
постучать ребром ладони по столу Д	как Д, только в воздухе Т	рука двигается вперед, ладонь дрожит справа налево В	сделать воображаемый «щелбанчик» Ф

В табл. 1, 2 приводятся буквы и краткое описание жестов. Не нужно опасаться того, что описанные словами жесты могут при исполнении отличаться от оригиналов, так как жестовое обозначение звуков носит вспомогательный характер. Когда ребенок

научится произносить звуки речи и узнавать буквы, надобность в жестах отпадет. Полезно применение жестов, обозначающих звуки речи и на более поздних этапах работы, когда ребенок учится различать на слух близкие по частотным характеристикам звуки речи.

Таблица 2

указательным и средним пальцами сжать губы сверху и снизу	прижать указательный палец к переносице	согнутую в запястье кисть двигать назад на уровне шеи	постучать указательным пальцем по столу
М	Н	К	Г
погреть ладонь теплым выдыхаемым воздухом	провести тыльной стороной ладони вдоль нижней губы	«погрозить» указательным пальцем	горизонтальное движение ладонью справа налево
Х	С	З	Ш
резким движением поставить руки на пояс	жест «Тише»	движение ладони вниз «змейкой»	указательным пальцем коснуться верхней губы, затем нижней
Ж	Ч	Щ	Ц
помахать «пока-пока» обеими ладонями	крутить руки по спирали перед грудью	резко опустить сжатые в кулаки руки	Ъ и Ъ жестами не обозначаются
Л	Р	Ы	

При чтении слогов из двух букв применяются серии жестов, слова из трех и более букв лучше читать традиционными способами.

При необходимости нужно подключить массаж губ и языка. Он требует небольшого навыка, и, при соблюдении ряда правил, может выполняться как мамой ребенка, так и педагогом. Для проведения массажа необходимы:

- хороший эмоциональный контакт с ребенком;
- отсутствие простудных и инфекционных заболеваний у ребенка и массажиста;
- чистота (нельзя использовать крем для рук) и коротко остриженные ногти.

Противопоказанием для массажа, проводимого не медиком, является диагноз *бульварная дизартрия*. В отсутствии такого диагноза нужно убедиться, посетив невропатолога или логопеда. В остальных случаях можно не опасаться навредить ребенку.

Основное, чего мы должны добиться при проведении массажа, – это осознанное ребенком расслабление языка, поднятие его вверх и легкое прикусывание кончика языка передними зубами.

Приемы массажа

- продольное поглаживание языка от середины к кончику;
- поперечное поглаживание от средней линии языка к боковым краям;
- разминание языка легкими давящими движениями;
- захват кончика языка носовым платочком и перебирание;
- подведение пальцев под язык и энергичное поглаживание вдоль подъязычной связки (уздечки) по направлению к кончику языка, при этом следует стремиться приподнять язык к верхним передним зубам.

Проводить массаж удобнее мизинцами, каждые 20–30 секунд ребенку нужно давать передышку. Продолжительность массажа – от 30 секунд до 3–4 минут. После сеанса массажа, используя зрительно-слуховой метод, переходим к вызову отдельных звуков.

Занимающийся с ребенком педагог должен четко осознавать движение органов артикуляции и утрированно произносить вызываемый звук. Ниже приведены краткие рекомендации по вызову каждого звука и описаны артикуляционные уклады в алфавитном порядке (Бурлакова М. К., 1997):

А— гласный звук, рот широко открыт, звук вызывается просьбой открыть рот и произнести «а». Если ребенок открывает рот, а выдох отсутствует, можно слегка нажать ему на верхнюю часть живота.

Б— согласный звук, щеки надуты, губы сомкнуты, ноздри зажаты, звук звонкий. Звонкость звука контролируется осязанием тыльной стороной ладони вибрации голосовых связок. Можно вызвать вибрацию нижней губы путем быстрого, легкого постукивания по ней.

В— слегка закусена нижняя губа. Обязательно должны быть видны зубы. Верхнюю губу можно придерживать пальцами, чтобы образовалась губно-зубная смычка. Звук звонкий, согласный. При вызывании звука хорошо использовать упражнение по задуванию свечи.

Г— согласный звонкий звук. Язык уходит в глубь рта, соприкасается в виде смычки корнем языка с мягким нёбом. Можно помочь ребенку, отодвинув его язык в глубину рта конфетой типа «чупа-чупс».

Д— согласный звонкий звук. Язык слегка высовывается вперед между зубами и как бы отталкивается от них. Если отработан звук «н» или он имеется в спонтанном произношении ребенка, можно зажать его ноздри для получения д-образного звука.

Е— гласный долгий звук. Язык очень сильно упирается в нижние зубы, рот приоткрыт. Можно попросить ребенка протянуть звуки «и-э», что в соединении даст Е.

Ё— звук гласный, относительно короткий. При его долгом произнесении четко слышен звук «о». Помощь, как при вызывании «е».

Ж— согласный шипящий звук. Язык поднят к твердому нёбу и отодвинут в глубь рта, что достигается путем нажатия на щеки вбли-

зи углов рта. Сквозь щель между зубами выходит легкая струя теплого воздуха.

З— согласный свистящий звук. Углы рта максимально растягиваются в обе стороны, зубы хорошо видны. Сквозь щель между зубами выходит прохладная легкая струя воздуха.

И— гласный высокий звук, рот в улыбке, без напряжения.

Й— подобен краткому «и» с легким придыханием «х».

К— согласный глухой звук. Язык уходит в глубь рта и соприкасается с мягким нёбом. Помощь как при вызывании звука «г».

Л— согласный долгий звук. Кончик языка поднимается вверх и крепко упирается в альвеолы (за зубами). При необходимости ставится в межзубной позиции.

М— носовой долгий согласный звук. Губы плотно сжаты, и воздушная струя выходит через носовую полость. Для получения звука можно слегка сжать губы ребенка и придержать естественный выдох.

Н— носовой долгий звук. Язык поднят к твердому нёбу, губы полуоткрыты и видны зубы, воздушная струя уходит в нос.

О— звук гласный, долгий. Губы растянуты по вертикали, как сама буква «о». Если нужная артикуляторная поза не получается по подражанию, можно добиться произвольного вытягивания губ вперед, предлагая ребенку облизать круглую конфету «чупа-чупс», затем заменив ее несъедобным предметом подходящего круглого сечения (например, горлышко пластиковой бутылки). Следить, чтобы работали только губы ребенка, зубы не должны касаться конфеты или вспомогательного предмета.

П— согласный, глухой краткий звук. Щеки надуты, губы плотно сжаты, ноздри зажаты.

Р— согласный, звонкий, долгий вибрирующий звук. Вибрирует кончик языка, соприкасаясь с альвеолами.

С— согласный, глухой свистящий звук. Губы растянуты в улыбке, зубы оскалены.

Т— глухой согласный звук. Язык между зубами, слегка толкается о зубы.

У— гласный долгий звук. Губы стянуты в узкую «дудочку», выдвинуты вперед. Сначала можно пальцами помогать ребенку удерживать

живать необходимый рисунок губ, затем поза удерживается с помощью тоненькой трубочки (например, стержня для шариковой ручки).

Ф—согласный глухой звук. Нижняя губа слегка прикушена, видны края верхних зубов-резцов. Удобно вызывать звук при задувании пламени свечи. Верхнюю губу при необходимости следует придерживать пальцами, чтобы она не касалась нижней губы.

Х—глухой согласный звук. Рот широко открыт, язык уходит вглубь рта, воздушная струя выходит свободно и «тепло».

Ц—согласный сложный краткий звук. Образуется быстрой сменой позиции языка от звука «т» к звуку «с», губы растянуты в улыбку.

Ч—согласный сложный звук. Образуется быстрой сменой позиции языка от «т» к «ш».

Ш—согласный глухой шипящий звук. Язык уходит в глубь рта, губы округлены.

Щ—мягкое «ш».

Ы—гласный звук. Нижняя челюсть несколько выдвинута вперед.

Э—гласный звук. Губы и язык расслаблены. Губы в форме горизонтального овала.

Ю—гласный сложный звук. Образуется в результате быстрой смены положения губ от позиции «и» к «у».

Я—гласный сложный звук. Образуется в результате быстрой смены положения губ от позиции «и» к «а».

Артикуляторные уклады формируются логопедом в зависимости от готовности ребенка к произнесению того или иного звука. Важно добиться произвольного произношения 5–6 звуков и попытаться слить их в простейшие звукоподражательные слова, привязав к определенным ситуациям, которые легко воспроизводить. Например, пропевая звук «и», ребенок высоко подпрыгивает, держась за руки взрослого; «б» сопровождается ударами кулачка по мыльным пузырям на столе. Закрепив стереотип произнесения отработанных лепетных слов, можно расширять их ситуативное употребление, при этом работая над вызыванием следующих звуков. В ряде случаев звуки появляются спонтан-

но под влиянием развития словаря. Иногда случается «уплывание» казалось бы уже отработанных звуков при включении их в слова.

Вероятно, это происходит из-за недостаточности аналитических процессов (как и при обучении чтению только глобальным методом). Ребенок не удерживает отдельно произносимый звук как фонему, если научился говорить слово целиком. Несмотря на соблазн для логопеда работать только над словами, нельзя прекращать вызывание одиночных звуков, так как может наступить вторичный распад появившейся экспрессивной речи, что, возможно, уже происходило в раннем возрасте.

Порядок формирования артикуляционных укладов зависит от наличия у ребенка спонтанных вокализаций. Опираясь на имеющиеся звуки, логопед стремится вызвать их произвольное произнесение и отслеживает обогащение непроизвольной артикуляции.

Часто встречающийся порядок появления звуков:

гласные звуки:

А, Э, Ы, И, О, У, затем буквы: Я, Е, Ё, Ю

согласные звуки:

М, П, Н, Т, Ф, Б, И, К, С, Х, В, Д, Г, З, ЛЬ, Ш, Ж, Ч, Щ, Р

На вызывание эхолаличного повторения первых звуков («А», «Э», «Ы») в среднем уходит 4–6 месяцев. Если же ребенку больше 5,5 лет, то эхолаличное воспроизведение гласных может начаться после года работы.

Так как у неговорящих детей рассогласована артикуляция, речевой выдох и голосоподача, сначала может возникнуть беззвучное повторение звуков, затем шепотное, и лишь потом подключается голос. Но это относится только к произвольному произнесению звуков по нашей просьбе, непроизвольные вокализации ребенка значительно обогащаются и звучат в полный голос. Это указывает на успешность проводимой работы.

Примерно через 2–4 месяца после первых звуков появляются эхолалично повторяющиеся слова (обычно они не связаны с

конкретной ситуацией и чем-то привлекли особое внимание ребенка, например «ананас», «самовар»). Слова сначала звучат тихо и невнятно, но постепенно сила голоса возрастает и активный словарь ребенка начинает расширяться за счет все новых существительных.

Нужно отметить, что метод вызывания звуков речи путем формирования артикуляционных укладов очень трудоемкий. К нему приходится прибегать в тех случаях, когда растормаживание устной речи не происходит ни на сеансах холдинг-терапии, ни на занятиях музыкальной терапии, ни на логопедических занятиях, где применяются методики, обычные при работе с детьми, страдающими алалией. Накопленный опыт работы показал, что применение предложенной методики наиболее эффективно в возрасте 3,5–5,5 лет. Если недостаточность языковой стороны речеподражательного механизма настолько велика, что к семи годам не удастся добиться даже номинативной эхолалической речи, то целесообразно направить основные усилия на развитие импрессивной речи. Также следует создать условия, которые подвигают ребенка к спонтанному использованию таких средств невербальной коммуникации, как жесты и пиктограммы (Корвякова Н. Ф., 1999; Duker P. C., 1991). Жесты должны лингвистически соответствовать потребностям ребенка, выражать его желания и интересы.

Коррекция детского аутизма включает в себя не только специальные психологические и педагогические занятия с ребенком, но и создание особого режима домашней жизни, стимулирующего его общее развитие. Так как в процессе работы с ребенком количество тренируемых произвольных навыков все возрастает, полезно составить таблицу, которая отражает уровень сформированности того или иного действия (табл. 3). Такая таблица позволяет маме и педагогу согласовывать свои усилия, помогает не запутаться в упражнениях и не дает перегрузить ребенка.

Постепенно заполняя таблицу, легко определить, какие навыки необходимо отрабатывать ежедневно (около них стоит знак минус), а какие уже перешли в автоматизированное действие и нуждаются лишь в подкреплении.

Таблица 3

Режимные моменты и отрабатываемые действия	Понимание фраз	Выполнение команд перед зеркалом	Ручной праксис (произвольные действия)	Артикуляторный праксис, произвольное дыхание
<i>Завтрак:</i> вытирание губ салфеткой и выбрасывание ее в мусор + <i>Занятия:</i> выполнение домашнего задания <i>Прогулка:</i> одевание / раздевание; наблюдение за природой, знакомство со свойствами и качествам и предметов <i>Обед:</i> то же, что и за завтраком <i>Занятия:</i> лепка; рисование <i>Полдник:</i> «Положи песок» <i>Прогулка:</i> катание на качелях (вверх-вниз); ходьба по узкой дощечке, по горке <i>Ужин:</i> Игры с водой	Реакция на имя + «Подойди» + «Подойди ко мне» + «Подойди к маме» + «Подойди к папе» + «Подойди к окну» + «Подойди к двери» + «Возьми» + «Положи» + «Выброси мусор» + «Дай» + «Дай маме» + «Дай папе» + «Подними» + «Покатай машинку» + «Покажи большой» + «Покажи маленький» + «Покажи такое же» – «Поправь» –	<i>Схема тела:</i> «Покажи голову» + «Покажи ноги, руки, живот» + «Покажи нос, ушки, глазки» + «Это Я» + «Я хороший» (гладит себя по головке) + «Топни ножкой» + «Покачай ножкой» + «Присядь» + «Встань» + «Попрыгай» + «Помаши ручкой» +	<i>Лепка:</i> н катание шаров + раскатывание колбасок – <i>Рисование:</i> н удержание карандаша + выполнение точечных движений и остановка по команде (Кап-кап. СТОП) + рисование пальчиком по манной крупе Игры с сыпучими материалами (горох, бобы, фасоль, крупы) н Рвать, мять и разглаживать газету + Показывание на пальчиках чисел «1», «2» +	<i>Работа над звуками и жестами:</i> А + И + М + О – П + Ф – У + Ль + Ля-ля + Мама + Папа – <i>Работа над дыханием:</i> дудочка + свечка + шарики – <i>Работа с запахами:</i> реакция на бутылочку с нашатырем + отгадывание по запаху продукта + узнавание по запаху парфюмерных средств – различение вдоха и выдоха через рот-нос –

Условные обозначения:

- + навык сформирован, нуждается только в периодическом подкреплении;
- навык формируется путем ежедневных тренировок;
- н занятие проводится два раза в неделю.

Мама сама определяет, какие графы занести в таблицу, так как именно она может точно определить, доступен ли малышу тот или иной навык на данном этапе.

Приведенная таблица использовалась при обучении Вани Р. Мальчику поставлен диагноз РДА, I группа (по классификации О. С. Никольской). У Вани было ярко выраженное полевое поведение, отсутствовали какие-либо произвольные навыки, он не демонстрировал понимания речи даже на бытовом уровне и был полностью погружен в оральные аутостимуляции. Специалисты начали работать с Ваней, когда ему было 3,5 года. За первые четыре месяца работы с музыкотерапевтами, психологом, логопедом и социальными психологами с мальчиком был установлен достаточный эмоциональный контакт для начала тренинга по развитию ручного и артикуляторного праксиса. Так как метод эмоционального растормаживания речи и сеансы холдинг-терапии не дали значимых для развития речевой функции результатов, было решено начать описанный выше тренинг. По таблице видно, каких существенных результатов достиг Ваня за 4–5 месяцев тренинга. Дополнительно можно отметить, что оральные аутостимуляции практически прекратились, началось успешное освоение учебных навыков. По мере выполнения элементов данного тренинга на занятиях с Ваней подключались пункты программы по усилению акустических сигналов зрительными раздражителями.

Хочется привести два примера, где «лепка» устной речи буквально по одному звуку дала хорошие результаты.

Ваня А. Мы начали работать с Ваней в 4,5 года. Это был постоянно «страдающий» мальчик с мученическим выражением лица. Он издавал только однообразные плачущие звуки «а-и», «а-и». Для него было типично поведение, которое при-

нято называть «полевым». Его взгляд ни на чем не задерживался, ручки не удерживали никаких предметов, да и сам он все время «перетекал» с места на место. Ваня пассивно подчинялся рукам взрослого, когда его нужно было одеть или раздеть, но как только мама отпускала его, он тут же ускользал.

Первый месяц мы занимались с Ваней на полу на ковре. Я выкладывала перед собой одно пособие — остальные были спрятаны у меня за спиной. Когда Ваня, «гуляя» по комнате, оказывался около меня, я усаживала его к себе на колени и быстро разбрасывала по ковру предметы или картинки. Затем начинала сокрушаться, что их нужно непременно убрать. Я возвращала Ваню к пособиям до тех пор, пока мы вместе не убирали все в пакетик. Убранный материал перекладывался с пола на низкий столик, а передо мной появлялось новое пособие. Через пару занятий Ваня стал «притормаживать» возле столика и перебирать картинки. А через 4 месяца мы уже сидели за этим столом, правда, пока еще Ваня был у меня на коленях.

Мы ввели в занятие буквы, которые просто заворожили Ваню. Легкий массаж вызывал у него бурный протест, поэтому вводился очень осторожно, по одному-двум прикосновениям к губам. Через 4 месяца после начала работы мы услышали первый осознанно произнесенный звук «Э». Его было еле слышно, и с трудом верилось, что звук прозвучал. Но когда, спустя неделю, добавились «А», «Ы», стало ясно: первый шаг сделан. Еще через пять месяцев прозвучали первые согласные — «М», «Н». В течение двух-трех месяцев Ванюша добавлял по одному звуку за занятие. И вот он зашептал целые слова. Они были очень тихими и невнятными, но с каждым днем любимый «ананас» звучал все отчетливее.

Прошло два года с первого занятия. Сейчас Ваня говорит громко, хотя и не все отчетливо. Он начал произносить свои первые предложения; чаще радуется жизни, чем «страдает»; смеется и бежит навстречу маме, когда она приходит с работы. А главное, с ним уже можно сесть рядом и поговорить о чем-нибудь хорошем.

Ксюша Т. Ксюша пришла на занятия в 5 лет 3 месяца. В отличие от Вани, она не «страдала», а активно сопротивлялась и кричала, когда пытались остановить ее бесконечное кружение на полу. Когда она переставала крутиться, начиналось «хождение» по мебели. С необычайной ловкостью Ксюша забиралась на все доступные и недоступные возвышения. Казалось, остановить это беспрерывное движение невозможно. Но наши с мамой призывы подойти к столу, убрать скорее картинку или буквы не повисали в воздухе. Очень скоро Ксюша уловила алгоритм занятия: убрать все по пакетикам, и ее оставят в покое. Количество пакетиков потихоньку увеличивалось, но как только это вызывало «бунт», новые пособия убирались и появлялись только через 2–3 занятия.

Через полгода Ксюша овладела глобальным чтением, но формирование звукопроизношения шло очень медленно и трудно. Почти год понадобился на то, чтобы «уложить» язык расслабленным. С невероятным трудом накапливались любые произвольные движения: от прыжков на двух ножках до надевания пальто, от раскрашивания картинок до движения губ или языка. Но мы были последовательны и терпеливы. Педагоги, работающие с Ксюшей, разделили между собой работу по формированию произвольной деятельности у девочки. Психолог и музыкотерапевт занимались крупной моторикой; социальный педагог — тонкой моторикой руки; логопед — артикуляционной моторикой. И, несомненно, главным был невероятный труд Ксюшиной мамы. Через год с небольшим появились первые гласные звуки, через полтора года добавилось несколько согласных. После двух лет работы Ксюша зашептала слоги и отдельные простейшие слова (интересно, что Ксюше удавались слова типа «грохот», «бокал», «бегемот» и небольшие фразы: «Говори — не говори»). Ее успехи в самообслуживании просто потрясающие: она самостоятельно одевается, сама накрывает на стол и моет посуду, совершает гигиенические процедуры. Ксюша научилась владеть иголкой и ножницами, пишет свои первые буквы. Когда папа с мамой чем-то заняты, Ксюша берет свою книжку-раскраску и

карандаши и тоже садится за стол, всем своим видом показывая, что тоже умеет заниматься делом.

Огромное уважение вызывает этот маленький человек, который упорно идет навстречу людям.

Направления дальнейшей работы по развитию речи

Дальнейшие занятия строятся таким образом, чтобы продолжалось развитие внутренней речи ребенка. При успешности работы над устной речью особое внимание уделяется умению ребенка вести диалог, так как эхолаличная речь не позволяет ему вступать в полноценное речевое общение.

4.

Особенности работы над структурой простого предложения

В случаях, когда формирование речи началось на 4–5-м году жизни, а глубина аутистических расстройств по-прежнему такова, что трудно оценить объем пассивного словаря и степень понимания речи окружающих, необходимо продолжать особую речевую терапию, так как она является одной из важнейших в коррекции эмоционального и психического недоразвития у детей с РДА. В ходе работы с детьми II группы (классификация О. С. Никольской) выясняется, что происходит достаточно интенсивное накопление пассивного словаря, но он имеет преимущественно номинативный характер, т. е. состоит в основном из существительных. У этих детей становление фразовой речи происходит чрезвычайно замедленно. Трудности в овладении семантически компонентами речи (объектными — обозначающими предметы, предикативными — обозначающими действия и атрибутивными — обозначающими признаки предметов) приводят к нарушению синтаксиса. Это значит, что ребенок практически не может самостоятельно оформить свою мысль вербально. Ему трудно вызвать из памяти нужное слово, особую трудность вызывает актуализация предикативного (глагольного) словаря.

Появление номинативной (т. е. выполняющей назывную функцию) речи свидетельствует о том, что предметная отнесенность слова у ребенка приобретает достаточно устойчивый характер. Несмотря на выраженные ошибки в употреблении слов, говорящие об аморфности и расплывчатости их значений, нужно начинать работу по формированию предикативного словаря, так как в процессе накопления лексики происходит и уточнение значения слова. Специально подобранные речевые конструкции помо-

гут ребенку овладеть глубинно-семантической структурой предложения из 2–3 слов, вводить уже усвоенные фразы-штампы в новые предложения и использовать их в другом контексте.

У детей с нормальным речевым развитием процесс поиска слова происходит очень быстро, автоматизировано. У ребенка с РДА этот процесс осуществляется крайне медленно, развернуто. Учитывая это, а также то, что аутичный ребенок не умеет дифференцировать многие действия, на занятиях по формированию структуры простого предложения сначала используется глагольная лексика более общего, недифференцированного, значения.

Ранее много внимания уделялось упражнениям перед зеркалом, помогающим малышу осознать схему своего тела и научиться выполнять по речевой инструкции некоторые действия. Именно с глаголов, обозначающих отработанные действия, целесообразнее начинать работу над структурой простого предложения. Первые задания составляются с опорой на предметные действия.

Варианты заданий

Подбираются игрушки в виде человечков в различных позах, имитирующих действия людей (удобно использовать игрушки из «киндер-сюрпризов»). Оформляются карточки для глобального чтения с нужными глаголами (сидит, идет, лежит, ползет), все глаголы берутся в форме третьего лица настоящего времени единственного числа. Ребенку предлагается подобрать карточки с соответствующими глаголами к каждой игрушке и озвучить, что человечек делает («Он идет», «Он лежит» и т. д.) Можно попросить выбрать игрушку, повторяющую движение логопеда или предложить ученику симитировать действие игрушки.

Сидит
Идет
Лежит
Ползет

Замечание: пособия лучше изготавливать из цветного картона (в одном задании не рекомендуется использовать более трех цветов), карточки должны быть достаточно большого размера (примерно 20×10 см). Крупные и яркие пособия вызывают больший интерес ребенка и позволяют логопеду дольше удерживать его произвольное внимание.

Затем спектр действий человека немного расширяется, а вместо игрушек вырезаются (или покупаются готовые) плоскостные изображения людей в разных позах.

Он	танцует
	пилит
Она	стоит

Инструкции те же, что и в предыдущем задании.

Аутичный ребенок как бы «застревает» на этапе пассивного приобретения слов от окружающих его людей, не стремится активно расширять свой словарь с помощью вопросов типа «Что это?», «Как это называется?». Расширить значения слов в лексике ребенка с РДА приходится через искусственный «перевод» его с одного этапа речевого развития на другой путем усложнения заданий на занятиях. Так, от конкретных действий людей мы переходим к формированию понимания того, что данные глаголы могут обозначать движения других живых существ или неодушевленных предметов.

Варианты заданий

На нескольких игровых полях напечатаны известные ребенку глаголы. Под ними нарисованы по 2–3 овала, которые служат местами для игрушек (животных, машинок и т. п.). Логопед задает вопрос: «Кто идет?» Ребенок отвечает: «Мишка идет» и ставит фигурку мишки на соответствующее место. Подобным образом заполняются все игровые поля.

ползёт	идёт	едет
летит	плавёт	бежит

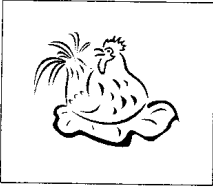
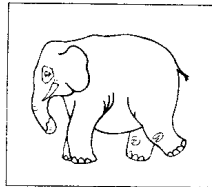



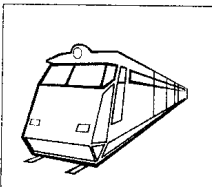
Коробка с игрушками, например: змея, улитка, черепаха, медведь, слон, мальчик, машина, автобус, мотоциклист, птица, самолет, дельфин, кораблик, девочка, волк.

Далее понимание общности действий разных животных, людей, предметов отрабатывается на картинках, но в каждом задании дифференцируются только по два глагола.

Варианты заданий


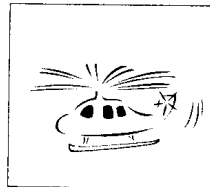


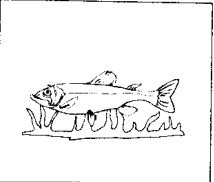

Слова

Карточки со словами и картинками

сидит	идёт
	
	
	

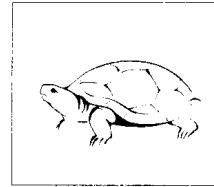
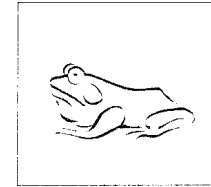
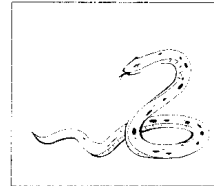

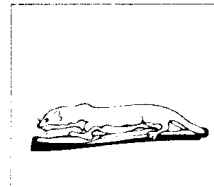
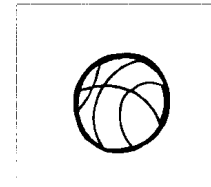
Слова

Карточки со словами и картинками

плавёт	летит
	
	
	

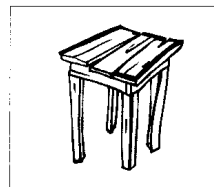
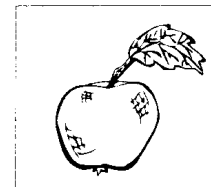
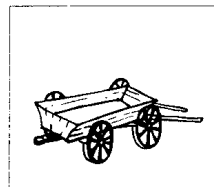
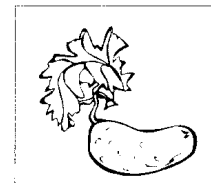
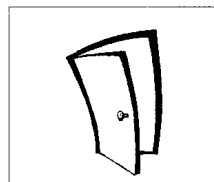
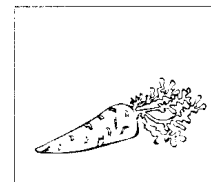
Слова

Карточки со словами и картинками

ползёт	прыгает
	
	
	

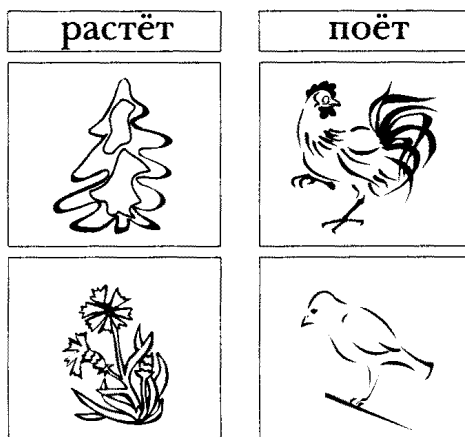
Слова

Карточки со словами и картинками

скрипит	хрустит
	
	
	

Следующая пара глаголов позволяет сделать обобщение: все растения — растут, а птицы — поют.

Слова



Карточки со словами и картинками

Примерные диалоги

Педагог: Что делает цветок?

Ребенок: Растет.

(Берет «цветок» и кладет к карточке «растет»).

Педагог: Что делает соловей?

Ребенок: Поет.

(Выбирает следующую карточку.)

Педагог: Что делают все растения?

Ребенок: Растут.

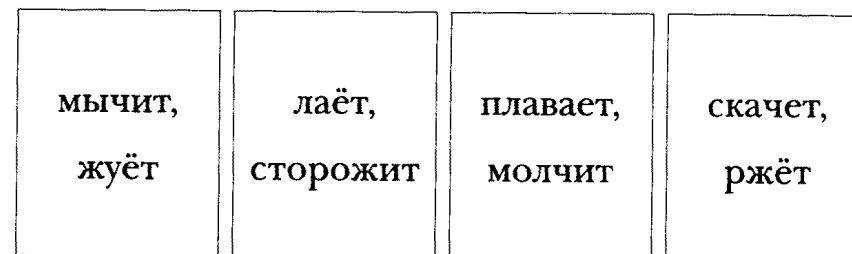
Педагог: А кто еще растет?

Ребенок: Растут дети, птенчики, котятка и т. д.

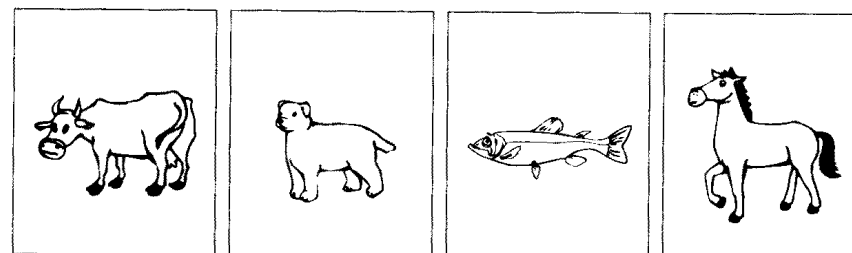
Часто бывает сложно определить, усвоил ребенок лексический материал или нет, можно вводить новый блок глаголов или следует остановиться на изучаемом словаре. Задания с глагольными загадками помогают разобраться в ситуации, так как требуют невербальной произвольной деятельности ученика, по уровню которой логопед может оценить, насколько ребенок овладел данной лексикой.

Варианты заданий

Готовятся двусторонние карточки. На одной стороне наклеиваются картинки животных, предметов или людей. На другой — печатаются глаголы, обозначающие действия на картинках. Карточки лежат перед учеником картинками вверх. Логопед спрашивает: «Кто лает и сторожит?» Ребенок отвечает словом (или показывает пальцем): «Собака» — и обязательно переворачивает карточку, по написанным словам определяя, правильно ли он отгадал загадку.

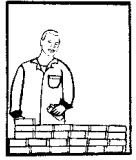



Другая сторона карточек — с картинками:



Расширить предикативный словарь ребенка позволяет изучение профессиональной деятельности человека. Сначала обозначаются действия, связанные с той или иной домашней работой. На занятиях оговаривается, что мама и папа малыша умеют делать много полезных вещей, но есть люди, которые выполняют разные виды работ не только для своих детей, а делают это для всех людей (примеры — с. 46).



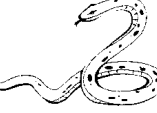





Варианты заданий

Карточки со словами	Картинки
учит	
строит	
лечит	
ГОТОВИТ	

Существующие внутри семантического поля антонимичные и синонимичные отношения имеют большое значение в структуре языка, поэтому понятия противоположности и тождественности значений закладываются на ранних этапах работы. Однако выполнение заданий на подбор антонимов и синонимов требует достаточного лексического запаса. В связи с этим в полном объеме соответствующие задания будут предлагаться ребенку значительно позже. На занятиях по накоплению предикативного словаря вводятся только слова с частицей *не*, имеющие антонимичную пару (прыгает – *не* прыгает, плавает – *не* плавает, летает – *не* летает).

Варианты заданий

На большом игровом поле крупно (3–5 см) напечатан глагол. Внизу нарисованы картинки животных. На отдельной карточке ярко печатается частица *не*. Логопед спрашивает ребенка, прыгает ли это животное. Если ответ утвердительный, ребенок называет утвердительную форму глагола, если отрицательный – придвигает к слову «не» и читает антоним. (Неговорящий ребенок пользуется указательным жестом.)

	прыгает	летает
		
НЕ		
		
		

Синонимичный ряд пока ограничим несколькими парами:

прыгает – *скачет*

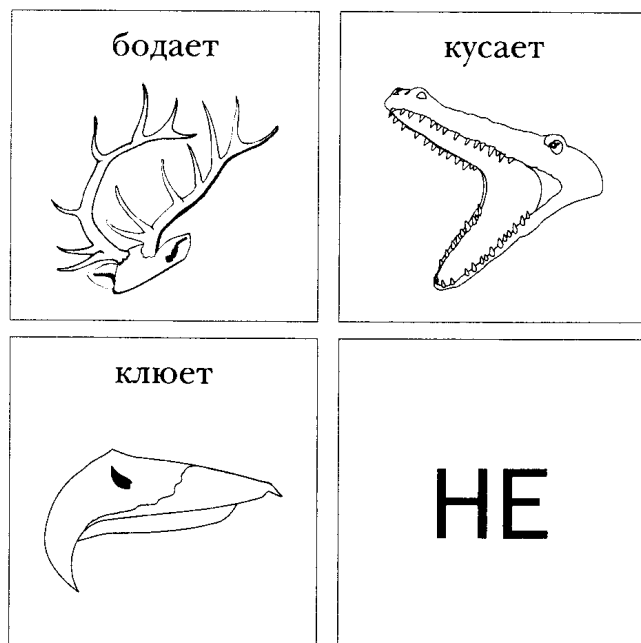
идет – *ходит*.

Большой объем брать нецелесообразно.

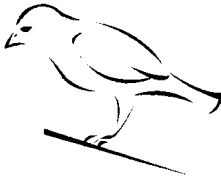
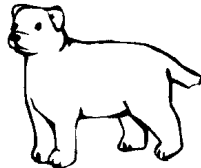
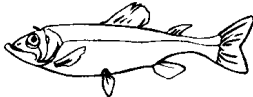
Полезны игры, расширяющие кругозор ребенка, обращающие его внимание на то, что способ действия животного, птицы или человека во многом определяет внешний вид и особенности строения его тела.

Варианты заданий

Выбираются 2–3 различных по значению глагола и печатаются на карточках (половина альбомного листа). Под словами рисуются пиктограммы, обозначающие данные способы защиты зверя или птицы (например, бодаться, кусаться, клевать). Пиктограмма должна отображать ту часть тела животного, которой оно выполняет действие (рога, зубы, клюв). На маленьких карточках изображены рисунки различных животных и птиц. Педагог спрашивает ученика: «Кто бодает?» «Клюет?» «Кусает?» Ребенок отвечает: «Бык бодает». «Ворона клюет». «Крокодил кусает». Берет картинки и кладет их к соответствующим пиктограммам. Отрабатываются и антонимичные варианты: чайка *не* бодает, баран *не* клюет, волк *не* бодает, павлин *не* кусает и т. п.



Основные отличительные признаки животных, птиц и рыб удобно рассматривать с ребенком по таблице.

Птицы	Животные	Рыбы
		
<i>Есть</i>	<i>Есть</i>	<i>Есть</i>
голова	голова	голова
туловище	туловище	туловище
шея	шея	хвост
хвост	хвост	плавники
крылья	зубы	жабры
клюв		
две лапы	четыре лапы или две ноги	
	молоко у мам	
Покрыты перьями	Покрыты шерстью	Покрыты чешуей
<i>Нет</i>	<i>Нет</i>	<i>Нет</i>
зубов	крыльев	шеи ног

Следующие упражнения являются переходными к новому уровню общения – участию в диалоге, в котором ответ ребенка эхолоично повторяет вопрос взрослого.

Варианты заданий

Ребенку предлагаются игровые карты, на которых нарисованы собачьи будки. Под будками написаны предложения, описывающие действия собак («сизжу», «лежу», «бегаю», «лаю», «кусаю», «вою», «сторожу»). В каждой будке сидит собачка (используются маленькие фигурки из различных детских игрушечных наборов). Одна собачка не имеет своего домика, поэтому она ходит в гости к другим и повторяет все действия собачек-хозяев. При этом они ведут диалог:

Хозяин: Я лежу. А ты?

Гость: И я лежу.

Хозяин: Я лаю. А ты?

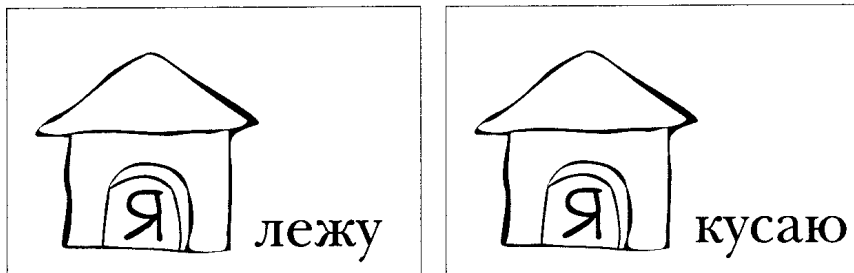
Гость: И я лаю.

Хозяин: Я кусаю. А ты?

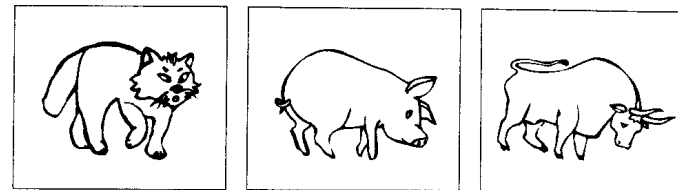
Гость: И я кусаю.

И так далее.

Роль хозяина и гостя поочередно выполняют ребенок и логопед.



В другой игре используются парные картинki животных и карточки для глобального чтения с предложениями типа «Я бегаю», «Я мяукаю». Одна серия картинок находится у логопеда, другая — у ребенка. Логопед берет подходящее по смыслу предложение, кладет к соответствующей картинке и говорит, например: «Я бегаю». Ученик повторяет действия и слова логопеда, используя свой аналогичный комплект карточек.



Я бегаю.

Я мяукаю.

Я царапаюсь.

Я лакаю.

Я хрюкаю

Я чавкаю.

Я бодаюсь.

В конце игры обязательно находятся действия, общие для нескольких животных, например бегают и собака, и лошадь, и коза; бодает и баран, и коза, и корова; роет и свинья, и собака.

Перечисленных в описанных играх глаголов обычно достаточно для того, чтобы аутичный ребенок начал употреблять в речи простейшие фразы. Нужно учитывать, что на данном этапе развития речи ребенка на предметную отнесенность слова оказывают сильное влияние ситуация, жест, мимика, интонация человека, который играет (занимается) с малышом. Задания нужно ярко обыгрывать, сопровождать соответствующими жестами («бодаться» — показывать пальчиками, «лакать» — имитировать язычком) и учить этим жестам ребенка. Данный прием расширяет поле его произвольной деятельности, что положительно отражается на процессе обучения.

В дальнейшей работе по развитию речи необходимо наращивать предикативность предъявляемого речевого материала, что особенно важно для тех аутичных детей, у которых не сформировалась вербальная речь, но они овладели глобальным чтением. Так как внутренняя речь оперирует преимущественно семантикой (значением), а не фонетикой слова (Выготский Л. С., 1999), нужно продолжать уточнение номинативного словаря через его классификацию. Особое значение на следующем этапе развития речевой функции приобретает формирование грамматического строя речи, который также имеет ряд особенностей у детей с РДА.

5.

Формирование грамматического строя речи

Состояние лексической стороны речи ребенка, овладевшего построением простейших нераспространенных предложений, имеет свои особенности. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие действия, которые он ежедневно выполняет или наблюдает: «спать», «мыть», «умываться», «купаться», «одеваться», «идти», «бежать», «есть», «пить», «убирать» и др. Своеобразие в формировании лексики выражается как в незнании многих слов, так и в трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря. Выявляются трудности в назывании многих прилагательных. Характерно значительное расхождение в объеме пассивного и активного словаря. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение дифференцировать некоторые действия, что приводит к использованию глаголов обобщенного значения (ползет—идет, воркует—поет и т. д.).

Отмечаются также расстройства в усвоении знаковой формы языка, в комбинировании знаков на основе правил языка, в оперировании знаками в процессе порождения речи. В каждом языке существуют свои законы подчинения слов в предложении по роду, лицу, падежу, склонению, спряжению, существует определенный, специфический для языка, порядок слов в предложении, от изменения места которых меняются его смысловые оттенки. Аутичные дети испытывают специфические трудности в оформлении высказывания: ребенок может быть увлечен определенным типом построения предложения или способом словоизменения и не стремится к использованию всего того многообразия грамматических форм, которыми богат его родной язык.

Например, малыш упорно называет все существительные и качественные прилагательные в уменьшительно-ласкательной фор-

ме, причем применяя только один-два типа суффиксов («столичек», «листочичек», «красненький», «жиденький», «густенький»), использует только одну глагольную форму (чаще инфинитив или форму 3 лица единственного числа). Для устранения этих лексико-грамматических особенностей речи ребенка необходимо продолжать логопедические занятия.

Значительно облегчает работу по построению речевого высказывания введение зрительных знаковых символов. Для того чтобы решить задачи и по расширению активного словаря, и по актуализации пассивного словаря, на занятиях лучше использовать лексику, как можно шире охватывающую богатство нашего языка, не ограничивать словарный состав бытовым содержанием.

Избирательная лексика, в которую был погружен ребенок на первых этапах работы, уже выполнила свою задачу: у ребенка появилась стойкая реакция на слово в отрыве от конкретной ситуации. Дальнейшее использование «рафинированного» словаря вторично задерживает его речевое развитие.

Необходимо подбирать для речевых упражнений не только простейшие, часто повторяющиеся слова (как в народных сказках), но и знакомить ребенка с поэзией классиков, употреблять пословицы, поговорки, причастные и деепричастные обороты. По мере отработки определенного типа фраз в ситуациях, смоделированных педагогом, нужно включать речевые высказывания отработанного типа в повседневную жизнь, но уже используя слова, необходимые ребенку в быту. Этот прием позволит обогатить ежедневное общение ученика, а также подготовит его внутреннюю речь к усвоению новых языковых средств.

ПРИЕМЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Подобные виды заданий используются при работе с детьми, имеющими комбинированные слухоречевые расстройства (Жукова О. С., Королева И. В., 2001).

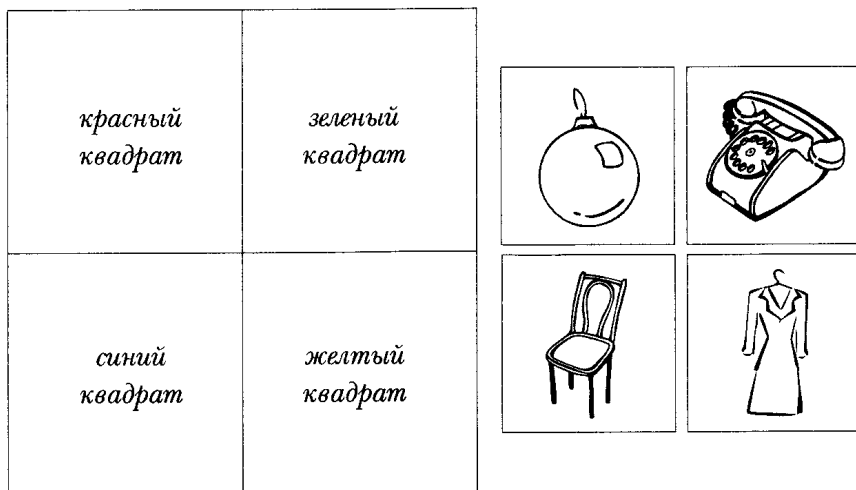
I уровень. Словосочетания, состоящие из существительного и прилагательного

Перед ребенком лежит игровое поле, разделенное на 4–10 ячеек разного цвета. Отдельно предлагается соответствующее количество контурных картинок на прозрачном материале (хорошо держится рисунок, нанесенный черным маркером на плотные прозрачные папки-уголки). При наложении просвечивающегося квадратика на раскрашенное игровое поле картинка приобретает тот или иной цвет.

Вариант первый: педагог договаривается с учеником о том, что он будет задумывать цвет рисунка, но ребенку об этом не скажет. Взрослый молча выбирает картинку и кладет ее на любой цветовой квадрат. Ученик должен «угадать» и озвучить задуманное педагогом словосочетание. Например: «зеленое яблоко», «синий шарф» и т. д.

Вариант второй: ребенок сам выбирает и кладет на поле картинки и оценивает, правильно ли взрослый угадал задуманное словосочетание.

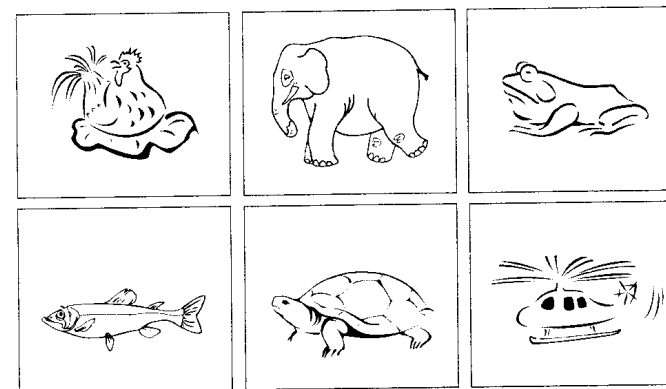
Замечание: неговорящий ребенок берет карточки по выбору педагога. Например, по просьбе сделать красный шарф, кладет рисунок на красный квадрат, услышав словосочетание «синий шарф», перемещает картинку на синее поле.



Простое нераспространенное предложение. Вариант первый.

На игровом поле (4–10 ячеек) нарисованы пиктограммы, изображающие определенный тип движения:

Игровое поле с пиктограммами



Как и в предыдущем задании, ребенку предлагаются контурные картинки на прозрачном материале. Педагог задумывает варианты предложений, а ученик «угадывает» их. Например: «Лягушка прыгает», «Самолет летит» и т. д. Во втором варианте игры взрослый и ребенок меняются ролями.

II уровень. Словосочетания, состоящие из существительного, прилагательного и числительного

После того, как ребенок начал успешно справляться с заданиями первого уровня, сложность материала возрастает. Ученику предлагается смоделировать высказывания, состоящие из трех слов. Виды диалогов аналогичны вариантам первого уровня, картинки тоже остаются неизменными. Усложняется игровое поле.

Помимо цветового различия, в квадраты добавляются цифры 1 и 2.

Составляются следующие словосочетания:

- один синий шарф;
- два синих шарфа;
- два зеленых яблока;
- одно зеленое яблоко и т. д.

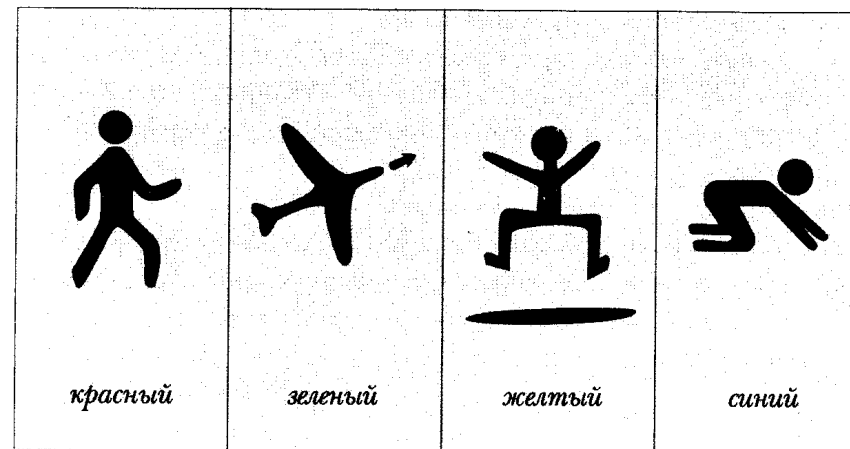
1 <i>красный</i>	1 <i>зеленый</i>	1 <i>желтый</i>	1 <i>синий</i>
2 <i>красный</i>	2 <i>зеленый</i>	2 <i>желтый</i>	2 <i>синий</i>

Простое распространенное предложение

В игровое поле с пиктограммами дополнительно вносится цветовое обозначение. Так же задумываются или отгадываются ребенком предложения, например:

- «Прыгает зеленая лягушка».
- «Ползет зеленая гусеница».
- «Летит синий самолет».
- «Летит синяя бабочка».

Игровое поле



Возможный диалог

Педагог: Посмотри, куда я положила бабочку. Какое предложение я придумала?

Ребенок: Летит синяя бабочка.

Педагог: Правильно, угадал. Теперь выбери картинку, положи на любой квадратик. Придумал предложение?

Ребенок: Придумал, а вы угадайте.

Педагог: Плывет красная рыбка.

Ребенок: Угадали.

И так далее.

Такие игры позволяют также тренировать умение ребенка дифференцировать свои высказывания вслух от внутренней речи, способствуют пониманию того, что у «других» людей могут быть «другие» мысли, отличные от мыслей ребенка. А составляя заведомо неверные по смыслу предложения или словосочетания («улитка летит», «синее яблоко», «ползет зеленый самолет» и т. п.), педагог объясняет аутичному ребенку, что окружающие люди могут иногда «шутить», т. е. говорить неправду. Кроме того, упражнения помогают уменьшить количество эхологически произнесенных фраз, которые сами по себе не осмысляются и не закрепляются. Играя в «угадывание» мыслей, ребенок осваивает простейшие приемы моделирования самостоятельных высказываний.

III уровень. Формирование словообразования существительных

Словообразование представляет собой, с одной стороны, особый путь развития словаря, одно из средств пополнения словарного состава языка, а с другой — оно является составной частью морфологической системы языка, так как происходит путем соединения, комбинирования морфем.

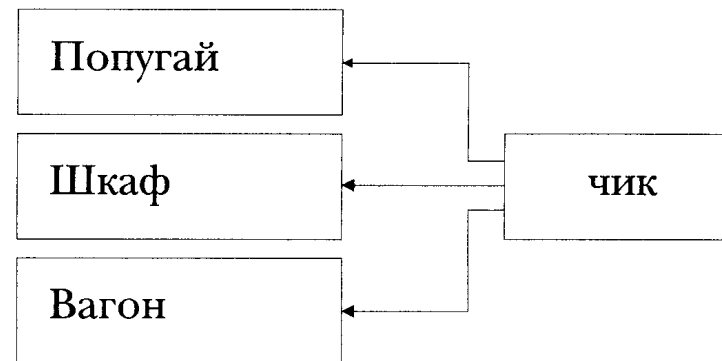
В процессе формирования словообразования уменьшается преимущественная ориентировка аутичного ребенка на лексические значения слов и игнорирование их грамматического своеобразия. При воспитании речевых умений (морфологических, грамматических и фонематических обобщений и противопоставлений) важно, не допуская механических тренировок, для осознания связей, смысла больше внимания уделять анализу, учить наблюдать, обобщать языковой материал. Зрительно выделенные грамматические и морфологические особенности слова значительно облегчают ребенку практическое освоение наиболее частотных моделей словообразования.

Приведенные ниже приемы визуализации дают представление о способах подачи грамматического материала аутичным детям. В основе конструирования необходимого наглядного материала должно лежать понимание того, что грамматические понятия характеризуются большой отвлеченностью, так как имеются в виду не отдельные слова и предложения, а то общее, что является основой их образования, сочетания и изменения. Именно эти общие признаки и выносятся на первый план, выделяясь своей яркостью и обособленностью положения.

Варианты заданий

Первый вариант. Подбираются слова с суффиксом -ЧИК (шкаф, попугай, стакан, барабан, карман и т. д.) и печатаются на карточках шрифтом 5–7 см. На отдельной карточке высотой 7–8 см пишется суффикс.

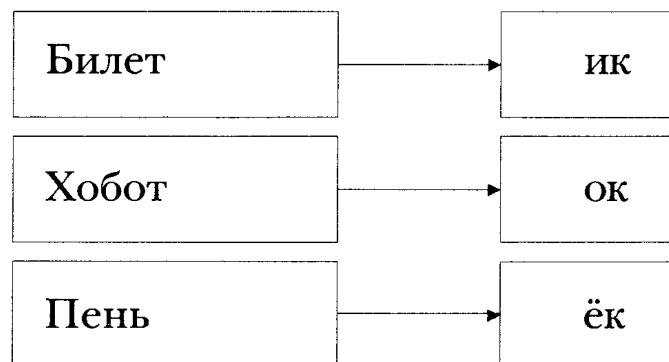
Педагог показывает ученику, как произносится слово без суффикса и что меняется, когда придвигается -ЧИК. Затем ребенок выполняет упражнение самостоятельно.



Второй вариант. Подбираются слова, уменьшительно-ласкательная форма которых требует использования суффиксов -ОК, -ИК, -ЁК (ноготь, коготь, хобот, зонтик, мост, куст, билет, дом, бинт, день, огонь, пень, уголь). На отдельных карточках крупно и ярко печатаются суффиксы.

Ребенок по просьбе логопеда придвигает суффиксы к словам и прочитывает получившиеся уменьшительно-ласкательные формы.

Нужно обратить внимание ребенка на то, что если в конце слова стоит мягкий знак, то он убегает от «волшебников» (т. е. от суффиксов) и прячется под карточки с ОК, ЁК.



Дополнительные примеры суффиксального словообразования существительных можно найти в любом учебнике по русскому языку или в пособиях по развитию речи.

IV уровень. Формирование словоизменения прилагательных

Трудность усвоения системы словоизменения прилагательных связана с их отвлеченной семантикой, т. е. с отсутствием жестко привязанных значений слов к признакам. Позднее появление в речи детей прилагательных, обозначающих признаки, свойства предметов, обусловлено тем, что для выделения из образа предмета какого-либо признака нужен достаточно высокий уровень интеллектуального развития.

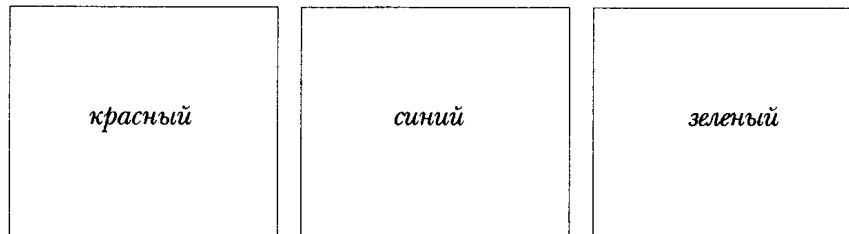
Учитывая грамматические особенности прилагательных (зависимость их формы от грамматической категории существительного), удобно отрабатывать согласование данных частей речи в роде и числе через повышенное внимание к окончанию имени прилагательного.

Предъявление материала с повышенной наглядностью и выделением составных частей слова значительно упрощает усвоение ребенком категорий рода и числа.

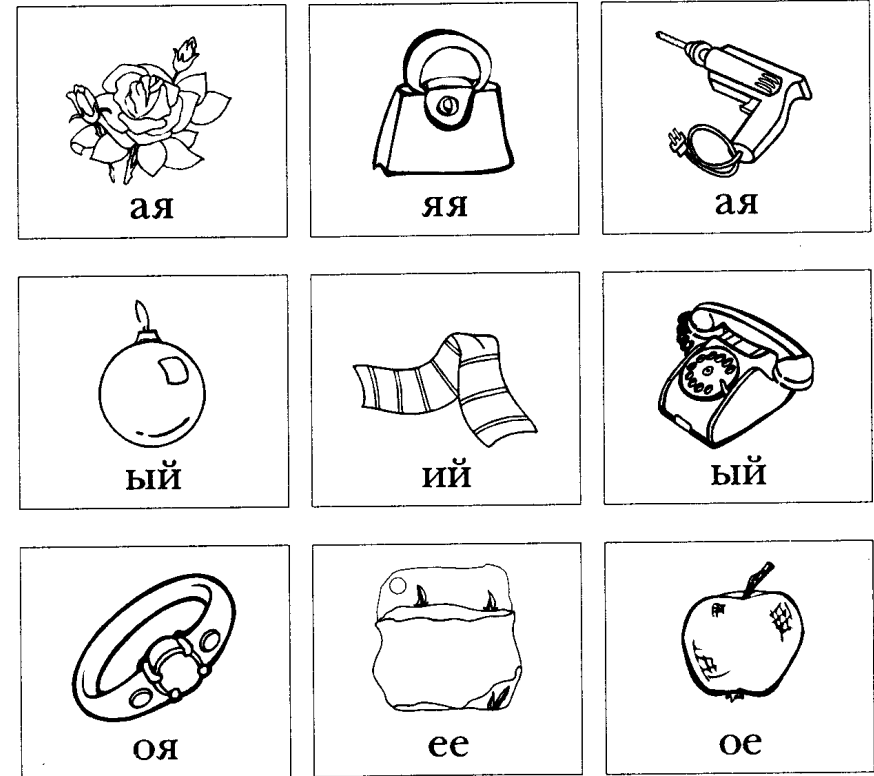
Варианты заданий

Первый вариант. Отрабатывается согласование прилагательных, обозначающих цвет, с существительными мужского, женского и среднего рода.

Готовятся карточки, раскрашенные в основные цвета. К ним прилагается набор цветных картинок, обозначающих существительные разного рода. Под картинками крупно (3–4 см) пишутся родовые окончания прилагательных. Педагог называет предмет на картинке и соответствующее ему прилагательное, но не договаривает окончание. Ребенок находит карточку соответствующего цвета. Кладет картинку к карточке и произносит прилагательное полностью.



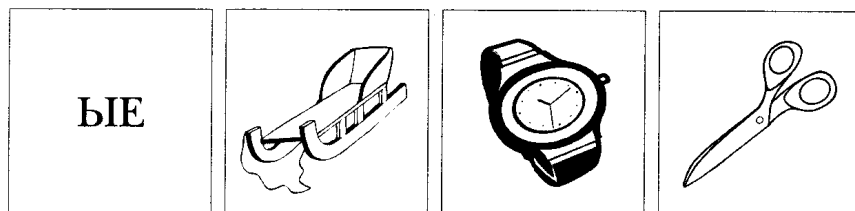
Картинки соответствующих цветов:



Второй вариант. Согласование прилагательных с существительными в роде и числе.

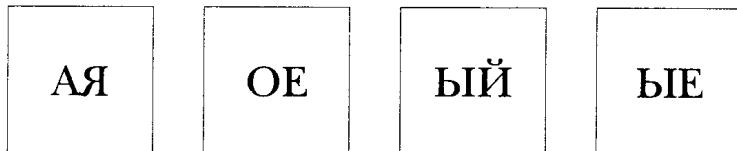
На карточках крупного формата (половина альбомного листа) одним из основных цветов печатаются окончания единственного и множественного числа прилагательных. В нижней части карточки крепятся прозрачные кармашки (можно прошить скрепшителем прямоугольники из папок-уголков).

Ребенку предлагается выбрать картинку определенного цвета, назвать словосочетание (например, «желтая репка») и положить картинку в кармашек к соответствующему окончанию прилагательного. Примеры карточек с изображениями существительных множественного числа приведены на с. 62.



Третий вариант. На большой карте с изображением продуктов питания (используются карты из различных лото) под картинками печатаются соответствующие слова. На квадратиках подходящего к картинкам размера крупно пишутся окончания прилагательных «вкусный», «съедобный» или «душистый» (в одном пособии отрабатывается только одно из прилагательных). Педагог спрашивает ученика: «Огурец – какой?» «Мороженое – какое?» Ребенок отвечает: «Вкусный». «Вкусное». Потом находит нужное окончание прилагательного и кладет карточку на картинку со словом.

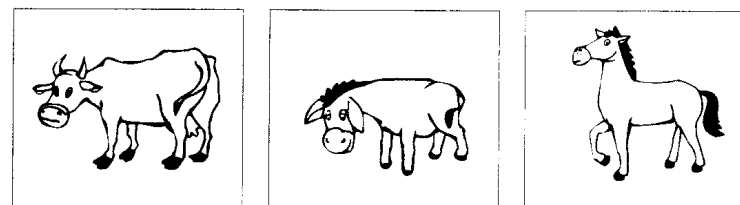
Окончания



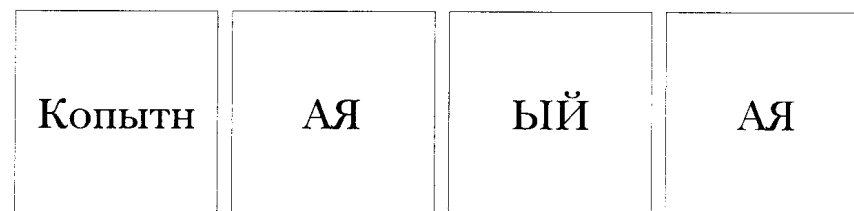
вкусный вкусная вкусное вкусные



Четвертый вариант. Подбираются картинки копытных животных (корова, кабан, жираф, овца, лошадь, ослик, зебра, бегемот). Оформляются карточки для глобального чтения с названиями этих животных. На отдельной карте печатается слово «копытный» без окончания. Окончания -АЯ, -ЫЙ пишутся на квадратиках (6 × 6 см). Сначала ребенок подбирает подписи к картинкам, затем ищет нужное окончание к словам «копытный» или «копытная» и кладет к карточке со словом без окончания.



корова ослик лошадь



Тему «Животные» можно аналогично отработать с прилагательным «хвостатый», согласуя его с существительными мужского и женского рода.

Закрепление согласования прилагательного с существительным проводится сначала в словосочетаниях, далее – в предложениях различной структуры, позднее – в связной речи.

V уровень. Формирование словообразования глаголов

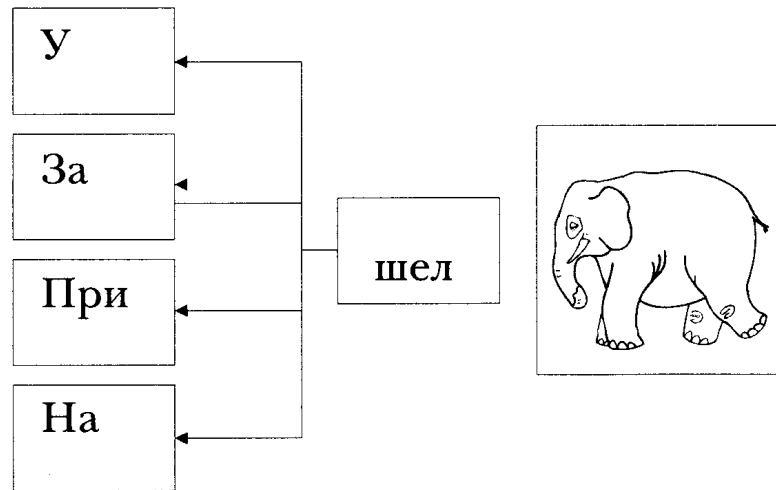
Дифференциация словообразовательных форм глаголов очень сложна для ребенка с небольшой речевой практикой. Это связано с тем, что глагол обладает более отвлеченной семантикой, чем

существительные конкретного значения, а семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким и сложным: оно не опирается на конкретные образы предметов, в отличие от тех существительных, которые уже усвоены ребенком.

В связи с этим в процессе логопедической работы с аутичным ребенком проводится преимущественно закрепление простых словообразовательных моделей с использованием приставочного способа.

Варианты заданий

На альбомном листе печатается глагол «шёл», к нему подбирается картинка. На отдельных карточках пишутся приставки У-, ЗА-, ПОДО-, ОТО-, ДО-, ПЕРЕ-, ПРИ-, ПО-. Ребенок придвигает приставки к глаголу и прочитывает, как изменяются слова с изменением приставки.



6.

Приемы работы над расширением фразы, над естественным звучанием речи

Для развития речи как средства коммуникации необходимо успешное развитие внешне неоречевленной предметной деятельности самого ребенка в сочетании с речевой деятельностью взрослых в процессе их общения с ребенком. У ребенка, погруженного в стереотипные действия, предметная деятельность бывает представлена однообразными манипуляциями с игровыми и неигровыми предметами, а речевая продукция сводится к отставленным эхолалиям, словам-штампам и фразам-штампам. Эхолалии могут соответствовать по смыслу ситуации, а могут даже отдаленно не привязываться к конкретной обстановке. Если же ребенка привлекает ритмически организованная речь, то он может постоянно декламировать любимые стихи или напевать строчки из песен в полном отрыве от их содержательной стороны. Все эти проявления соответствуют II группе аутистического дизонтогенеза (по классификации О. С. Никольской). Без специальной коррекционной работы спонтанное развитие речи может остановиться на этом этапе, ребенок не сможет пользоваться речью как средством общения.

Прежде чем приступить к составлению программы по развитию речи, уточняются объем и характер обращений к ребенку, употребляемых в семье. Педагог и родители составляют список точно сформулированных инструкций-побуждений обиходно-бытового характера, которые будут употребляться в неизменном виде и на занятиях, и в повседневной жизни ребенка. Работа начинается со строгой организации речевого режима в семье, так как излишняя беспорядочная слуховая нагрузка задерживает развитие понимания и самой речи.

Первоначальное общение взрослых с ребенком носит односторонний и эмоциональный характер, вызывает желание ребенка вступить в контакт и выразить свои потребности. Педагог и родители просто включаются в стереотипные действия, повторяя то, что делает ребенок.

Затем педагог подключает ребенка к речевой деятельности сознательно, приобщая его к общению с помощью языка. При этом основной игровой стереотип ребенка на первых порах остается неизменным.

Такое «подключение» происходит прежде всего через простейшие формы речи, с использованием слов, связанных с определенной, конкретной ситуацией. Чтобы максимально приблизить ситуацию общения к естественной, на занятии должны присутствовать двое взрослых, один из которых стимулирует диалог, а другой — отвечает от имени ребенка и побуждает его к самостоятельному ответу. Так как деятельность ребенка осуществляется пока совместно со взрослым, общение носит ситуативный характер. Вне специально организованной ситуации нет необходимости мешать ребенку погружаться в привычные для него речевые проявления.

ТЕМЫ ДЛЯ ОБЩЕНИЯ, ПРЕДЛАГАЕМЫЕ РЕБЕНКУ

Каждая тема отрабатывается на двух-трех занятиях. Если ребенок начал использовать предложенные стереотипные ответы хотя бы на уроке, можно переходить к отработке следующих типов фраз. Уже усвоенные речевые формы нужно обязательно закреплять в ситуациях семейного общения. В речевые штампы постепенно добавляются названия других предметов, с которыми играет (манипулирует) ребенок.

Ответ на просьбу что-нибудь сделать

- Нарисуй мне, пожалуйста, кошку.
- Хорошо, рисую.
- Построй мне, пожалуйста, башню.
- Хорошо, построю.

Подстановка наречий «сейчас», «потом»

- Построй мне, пожалуйста, поезд.
- Хорошо, сейчас построю башню, потом — поезд

Умение возразить собеседнику

- Мы пришли в магазин.
- Неправда, мы пришли на занятия.
- Ты нарисовал круг.
- Неправда, я нарисовал квадрат.

Чтобы преодолеть «застревание» ребенка на этапе пассивного приобретения слов путем эхололического их повторения, в ситуацию общения как можно раньше вводятся уточняющие вопросы. Учитывая то, что в условиях хорошего эмоционального контакта дети II группы РДА могут адекватно перенимать интонацию собеседника, наиболее предпочтительной оказывается вопросно-ответная форма речевого общения. Для преодоления затруднений в выражении временных отношений отрабатываются понятия «год», «месяц», «неделя» и т. д., а также стимулируется использование различных глагольных форм.

Уточняющий вопрос, или как переспросить собеседника

Временные понятия: «год», «месяц», «неделя» и т. д. Употребление предлога «через».

- Мама, что здесь строят?
- Здесь строят дом.
- Дом? А когда он будет готов?
- Через год.
- Мама, что ты варишь?
- Борщ.
- Борщ? Скоро он будет готов?
- Через час.

Будущее время

Образование форм будущего времени: сложного и простого. Употребление личных местоимений. Наречия времени: «завтра», «сегодня».

- Я буду читать сказки. – Я почитаю сказки сегодня вечером.
- Ты будешь есть кашу. – Ты поешь кашу завтра.
- Он будет купаться. – Он искупается завтра.
- Она будет спать. – Она поспит сегодня ночью.
- Мы будем гулять. – Мы погуляем завтра.
- Вы будете играть. – Вы поиграете сегодня днем.

Особое место в диалогах занимает использование местоимений, так как для детей данной группы характерна значительная задержка и нарушение употребления всех разрядов (а особенно личных) местоимений.

Как узнать, почему кто-то что-либо делает (не делает)

Вопросительное наречие «почему». Сложноподчиненное предложение с придаточным причины (союз «потому что»).

- Почему ты не ешь яблоки?
- Потому что я не хочу.
- Почему ты не рисуешь?
- Потому что я играю.
- Почему ты не читаешь?
- Потому что я хочу смотреть телевизор.

Кто что умеет (не умеет) делать

Вопросительное наречие «почему», союз «потому что».

- Почему ты не танцуешь?
- Я не умею танцевать.
- Почему ты любишь петь?
- Потому что я умею хорошо петь.

Большую роль для детей, склонных к выраженному стереотипному поведению, играет ситуация. Дети часто понимают содержание высказываний только в определенном контексте. Их затрудняет понимание смысла предложения при изменении форм и порядка слов, не всегда воспринимается ими смысл грамматических конструкций. В ряде случаев дети не понимают слегка усложненных заданий. При возникновении подобных затруд-

нений, следует вернуться на предыдущий этап работы и, меняя инструкцию буквально по одному слову, постараться предельно детализировать действия в той или иной ситуации, обращая особое внимание на наглядность. Так как параллельно с развитием коммуникативных форм речи ребенок обучается глобальному чтению, большую пользу на занятиях приносит использование таблиц. Таблицы печатаются крупно, с выделением цветным шрифтом ключевых слов. Слова, которые должен использовать ребенок, выносятся на отдельные карточки.

Как уточнить, о чем идет речь

Окончания имен прилагательных мужского, женского и среднего рода в винительном падеже единственного числа. Вопросительные местоимения «какой», «какая», «какое».

Род	Именительный падеж	Винительный падеж
Мужской	Какой?	Саша купил какой?
	Это красный шар.	Красный шар.
	Синий троллейбус.	Синий шар.
Средний	Какое?	Оля взяла какое?
	Это красное яблоко.	Красное яблоко.
	Синее пальто.	Мама купила какое? Синее пальто.
Женский	Какая?	Антон нарисовал какую?
	Это красная машина.	Красную машину.
	Синяя ракета.	Синюю ракету.

Какой шар, матрешку хочет купить кто-нибудь.

- Посмотри, какие красивые шары! Я хочу купить один шар.
- Какой?
- Синий.
- Я хочу нарисовать яблоки.
- Какие тебе нужны карандаши?
- Красный и желтый.

Как уточнить, о чем идет речь (продолжение)

Зависимость окончаний прилагательных от категорий одушевленности и неодушевленности.

Прилагательные в винительном падеже единственного числа

Род	Неодушевленный. Существительное. Что?	Одушевленный. Существительное. Кто?
Мужской	Какой? Саша увидел новый самолет. Ира купила синий портфель.	Какого? Саша увидел нового товарища. Ира купила синего попугая.
Женский	Какую? Оля нарисовала большую синюю машину.	Какую? Оля нарисовала большую синюю птицу.

- Какого ты гладишь кота?
- Большого, рыжего.
- Какой ты рисуешь дом?
- Высокий, желтый.

Как уточнить с помощью местоимений, о чем идет речь

Притяжательные и указательные местоимения в винительном падеже единственного и множественного числа. Употребление предлога «рядом с».

- На какого медведя ты хочешь посмотреть?
- Вот на этого, белого.
- Какую лису ты видел?
- Вот эту, рыжую.
- Где твоя мама?
- Моя мама рядом со мной.
- Где ваша (ваш) дочка (сын)?
- Моя дочка (сын) рядом со мной.

Далее со всеми местоимениями по таблице.

Именительный падеж		Винительный падеж	
Мужской род	Женский род	Мужской род	Женский род
мой	моя	моего	мою
твой	твоя	твоего	твою
его	ее	его	ее
наш	наша	нашего	нашу
ваш	ваша	вашего	вашу
их	их	их	их
этот	эта	этого	эту

Кто кому помогает

Употребление дательного падежа после глагола «помогать».
Спряжение глагола «помогать».

- Это наша комната. В комнате беспорядок.
- Я помогаю бабушке наводить порядок.

Отрабатываем вопрос «Кто кому помогает?» и ответ на него.

Помогать	Кому?	Что делать?
Я помогаю	мне, тебе, ему	собирать грибы
Ты помогаешь	маме, папе	рисовать
Они помогают	Ивану	работать

Как обозначить неопределенное количество предметов

Слова «много», «мало».

- У меня много/мало книг, цветов, знакомых и т. п.

Употребление существительных в родительном падеже множественного числа после количественных числительных 5–20 и слов «много», «мало».

- На улице много машин.
- Мама купила 6 открыток.
- Папа принес 10 яблок.
- У меня мало машинок.
- В коробке 16 кубиков.
- На дереве много птиц.

Кто чем занимается в свободное время

Спряжение глагола «заниматься».

- В свободное время мы занимаемся спортом.
- Это наш спортивный зал, здесь мы бегаем и прыгаем.
- Это наш бассейн, здесь мы занимаемся плаванием.

Активная лексика: спортивный зал, бассейн, плавание.

Пассивная лексика: штанга, брусья, кольца, конь, канат, корзина, сетка, гантели.

Как выразить необходимость совершить действие

Слово «надо» с личными местоимениями и в безличных предложениях.

- Мне надо пойти в магазин.
- Ей надо приготовить обед.
- Ему надо починить стул.
- Им надо идти в детский сад.
- Это надо сделать.

Учиться заканчивать предложения.

- Завтра у мамы день рождения. Мне надо...
- Саша плохо играет в футбол. Ему надо...
- Наташа плохо поняла рассказ. Ей надо...
- Коля и Антон хотят посмотреть, как живут волки, лисы, зайцы. Им надо...
- Марина не умеет танцевать. Ей надо...
- Мы хотим пойти в кино. Нам надо...

Как выразить просьбу, разрешение или запрещение совершить действие

Существительное или местоимение, обозначающее лицо, которому разрешается или запрещается совершить действие, всегда стоит в дательном падеже, а после слов «можно», «нельзя» употребляется только инфинитив.

- Да, можно. Нет, нельзя.
- Мне можно посмотреть, как работает кран?
- Да, можно. Но здесь стоять нельзя.

– А где можно стоять? (Уточнение.)

– Вон там, около дерева.

При расширении активного словаря на занятиях нужно сосредоточить внимание ребенка не на заучивании новых слов, а поставить его в ситуации мыслительных задач, когда надо производить осознанный выбор речевых форм. Работа проводится в условиях узких микротем, которые постепенно расширяются и объединяются. Это приводит к осознанию ребенком собственной речевой продукции и речи других.

Как поздравить с праздником

Глагол «поздравлять». Употребление винительного падежа для обозначения лица, которому адресовано поздравление («Витя поздравил Антона, Иру») и творительного падежа с предложением для обозначения названия праздника, события («С Новым годом», «С днем рождения», «С праздником 8 Марта»). Личные местоимения в творительном падеже.

Я поздравляю.	Тебя (вас) с	днем рождения!
Мы поздравляем		Новым годом!
тебя (вас) с		Праздником 8 Марта!
Я поздравил(а).	воспитательницу,	с праздником!
Мы поздравили	Олю, маму, папу,	
	учительницу	
Я хочу поздравить.	Иру, Бориса,	с праздником!
Мы хотим	бабушку	
поздравить		

Как спросить, сколько стоит какая-нибудь вещь

Сочетание количественных числительных с существительным «рубли».

Игра «Спортивный магазин».

- Сколько стоит этот мяч?
- Пятьдесят рублей.

— Сколько стоят эти ласты?

— Сто рублей и т. д.

Активная лексика: продавать, сколько стоит, рубль, деньги, предметы из игры.

Как выразить чувство радости, удовольствия

Краткие прилагательные «рад», «рада», «рады».

— Папа рад, что у него сегодня выходной.

— Маша рада, что у нее есть свободное время.

— Мы рады, что поедем на дачу.

Как называются дни недели

Употребление названий дней недели в винительном падеже с предлогом «в» для обозначения времени действия.

— В понедельник я хожу в бассейн.

— Во вторник я хожу на рисование.

— В среду я хожу к логопеду. И т. д.

Как обозначить предмет, подобный тому, о котором говорится

Употребление указательных местоимений «такой», «такая», «такое», «такие».

— У меня тоже есть такой альбом (такая открытка, такое письмо, такие марки).

Как обозначить начало—конец действия

Инфинитив глаголов несовершенного вида после фразовых глаголов (начал читать, кончил читать).

— Мама начала читать эту книгу в среду, а закончила в воскресенье.

Как сказать, что кто-то к кому-нибудь часто ходит

Спряжение глагола «ходить». Употребление глаголов движения «идти—ходить» в настоящем времени.

— Ты куда идешь?

— В садик.

— Ты часто ходишь в садик?

— Да, каждый день.

Спряжение глагола (по лицам):

— Я хожу в садик.

— Ты ходишь в садик.

— Папа ходит на работу.

— Мы ходим гулять.

— Вы ходите в театр.

— Они ходят в библиотеку.

Как выразить желание брать с кого-нибудь пример

Предложения со сравнительным оборотом (союз «как»).

— Я хочу читать, как мама.

— Мама хочет танцевать, как эта балерина.

— Папа хочет петь, как этот артист.

— Мы хотим кататься, как эти дети.

(И с отрицанием — не хочу).

Как сказать, что при определенном условии действие обязательно совершится

Сложноподчиненное предложение с придаточным условия (союз «если»).

— Если ты придешь ко мне, я покажу тебе свои рисунки.

— Если я буду хорошо заниматься, мама купит мне пряники.

— Если я прочитаю рассказ, мы пойдем гулять.

Как сказать, что ты можешь (не можешь) что-либо сделать

Спряжение глагола «мочь».

— Я сейчас не могу построить башню, у меня нет времени.

— А когда ты сможешь?

— Вечером.

— Паша, ты можешь дать мне ручку?

— Нет, не могу. Она у мамы.

— Вы можете прийти ко мне в воскресенье?

— Нет, не можем, мы уезжаем на дачу.

По мере изучения тем повышается уровень интеллектуализации речевых высказываний путем обозначения в речи действий, качеств, свойств предметов и их элементов, отношений и

связей. Из наглядной ситуации ребенком выделяются предметы, действия и на этой основе сравниваются формы слов, конструируются различные предложения. Сначала ребенок учится сопоставлять резко контрастные признаки предметов, а затем — более сходные.

Как сравнить предметы, состояния

Сравнительная степень прилагательных. Предложения со сравнительным оборотом (союз «чем»). Сравнение неживых предметов.

Умение называть 1–2 признака любого предмета.

- Какой канат?
- Длинный и толстый.
- Какая нитка?
- Тонкая и короткая.
- Чем отличается канат от нитки?
- Канат толще, чем нитка.
- Канат длиннее, чем нитка.
- Что можно делать с помощью каната?
- Что-нибудь привязывать.
- А ниткой можно что-нибудь привязать?
- Можно.
- Что общего между канатом и ниткой?
- Ниткой и канатом можно что-нибудь привязывать.

Учим искать обобщающее слово.

Учим сравнивать по размеру, цвету, форме, материалу, по целевому предназначению (для чего?).

Сравнение живых существ.

1. Ищем обобщающее слово.

- Что общего у волка и лисы?
- Это дикие животные.
- Чем отличается волк от собаки?
- Волк — дикое животное, а собака — домашнее.

2. Если трудно подобрать обобщающее понятие, говорим о внешнем виде, о питании, о детенышах (что знаем).

Как сказать, кто старше (моложе)

Употребление количественных числительных в винительном падеже с предлогом «на» при указании на возраст.

- Я старше тебя на 20 лет.
- Ты моложе меня на 20 лет.
- На сколько лет он старше меня?
- Мы одного возраста.

Как сказать, о чем мы говорим, думаем

Употребление предлога «о» («об») с существительным в предложном падеже. Личные местоимения в предложном падеже.

- Вчера мама рассказывала мне о черепахах.
- Мама беспокоилась обо мне.
- Я думал о ней.

Именительный падеж кто?	Предложный падеж о ком?
я	обо мне
ты	о тебе
он	о нем
она	о ней
оно	о нем
мы	о нас
вы	о вас
они	о них

Как сказать, что кто-либо умеет делать все (ничего)

Употребление местоимения «все» в предметном значении.

- Витя все умеет делать.
- Маленькая Таня ничего не умеет делать.
- Антон все знает о рыбах.
- Рома ничего не знает о рыбах.
- Миша все видит.
- Крот ничего не видит.

Для того чтобы индивидуализировать предложенную программу, необходимо четко представлять реальную картину интеллектуального и речевого развития ребенка. Тесное взаимодействие с семьей ребенка позволит определить как порядок прохождения тем, так и состав активной лексики, используемой на занятии. Нужно учитывать, что отработанные формы речевого взаимодействия будут для ребенка набором стереотипов на протяжении довольно длительного времени. Каждый вводимый речевой стереотип должен стимулировать необходимое на данном этапе общение и быть нацеленным на усложнение ситуации в будущем, т. е. заключать в себе возможность для расширения речевого взаимодействия. По мере формирования коммуникативных умений происходит также автоматизация грамматических структур. В случае успешного овладения предметно-словесными комбинациями можно переходить к работе над рассказами и пересказами, которая позволяет значительно обогатить пассивную и активную лексику ребенка.

7.

Формирование монологической речи

Обеспечение речевой практики и расширение средств общения ребенка достигаются не только путем создания в межличностном общении ситуаций для диалогов, но и побуждением к монологической речи. Используется пробуждение интереса ребенка к окружающему, вырабатывается активное речевое поведение в ситуативном общении (сообщить важную новость, беседа о виденном и т. д.). При этом учитывается уровень общей ориентировки ребенка в окружающем и степень развития речевых возможностей, развитие контактности и потребности в общении.

Инициатива речевого общения должна постепенно переходить от логопеда к ребенку. Для аутичных детей, речь которых насыщена штампами и эхолалиями, характерно нарушение самой начальной стадии речевого общения: речевая инициатива, ее пусковой момент и постоянная инициативная канва речи, состоящая из плана или программы высказывания. Ребенок может успешно повторять слова и короткие предложения, односложно отвечать, заимствуя слова из вопроса, но не может пересказать услышанное, составить элементарный описательный рассказ, так как восприятие ребенка не аналитическое, а целостное, без улавливания плана текста и его смысла.

Практика составления плана высказывания начинает формироваться в процессе оречевления действий ребенка при выполнении им обычной работы по дому (выкинуть мусор в ведро, полить цветок) или по самообслуживанию. Сначала ребенок слышит инструкцию, например отнести на кухню ложки, а затем отвечает на вопрос, что им было сделано, как он это сделал, какие у него возникли трудности при выполнении задания (уронил ложку, поднял ее и т. д.). Затем на смену этим занятиям приходят инсценировки на различные бытовые темы, составление вариантов предложений, заканчивание предложений.

В качестве плана более сложного высказывания используются серии сюжетных картинок, подстановочные картинки с изображением отдельных эпизодов или отдельных предметов. Ребенок раскладывает картинки в нужной последовательности, отвечает на вопросы по эпизодам, составляет рассказ по опорным словам. При формировании связной монологической речи закрепляется умение ребенка строить и отдельное предложение, и целостный текст. При составлении рассказа по сюжетной картинке очень помогает общий для подобных текстов алгоритм связного высказывания.

План рассказа по сюжетной картинке

1. *Описание общего действия, обозначение, когда и где оно происходит.*

Например: Летом дети гуляли в лесу.

Зимой ребята лепили во дворе снеговика.

Девочки в садике накрывают на стол.

2. *Дать детям имена (если их не больше пяти) и описать действие каждого из них.*

Взрослых называть по профессии или родственным связям.

Например: Оля собирает кленовые листья.

Дима катает большой снежный ком.

Даша подает хлеб.

3. *Завершается рассказ эмоциональной оценкой происходящего. Можно похвалить участников действия:*

Как весело детям играть в парке!

Как дружно ребята играют!

Какие самостоятельные дети в этом садике!

А можно оценить результат действия:

Какие красивые букеты получились у девочек!

Какой большой снеговик получился у мальчиков!

Какой вкусный будет обед!

Таким образом, выстраивается минимально необходимый рассказ. Его легко расширить за счет уточнения деталей на картинке.

Имеет свой алгоритм и описательный рассказ о животном.

План описательного рассказа

1. *Сообщение о том, где живет животное.*

Например: Лев живет в Африке.

Лиса живет в лесу.

2. *Описание внешности:*

а) общая характеристика (размер или особенности поведения).

Например: Слон огромный, тяжелый.

Тигр большой, полосатый.

Зайчик маленький, пугливый.

б) описание частей тела:

голова (уши, нос, глаза, усы);

шерсть;

лапы, ноги;

хвост.

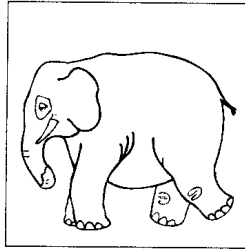
3. *Чем питается.*

Например: Слон ест траву и ветки.

Лев ест мясо.

Расширять рассказ можно за счет дополнительных сведений о животном. Слушая ребенка, напоминаем ему о необходимости заменять название животного местоимениями (он, она, у него, у нее и т. д.). Объясняем, что так рассказ лучше звучит.

Чтобы визуализировать план рассказа, существительные печатаются на карточках одного цвета, а прилагательные — другого. Ниже приводится примерный зрительный план рассказа «Слон».



Слон	Сильный	Добрый
Бивни	Белые	Длинные
Глаза	Маленькие	Умные
Хобот	Длинный	Мощный
Кожа	Серая	Шершавая
Хвост	Тонкий	Короткий
Ноги	Толстые	

Составление подобных рассказов способствует актуализации словарного запаса ребенка, побуждает его к использованию синонимичных и антонимичных рядов, обогащает знания о мире, что облегчает решение основной задачи для аутичного ребенка — расширение форм коммуникации и взаимодействия с окружающими людьми.

8.

Организация занятий с детьми в возрасте 2,5–3 лет

Синдром раннего детского аутизма оформляется окончательно к 2,5–3 годам. В этом возрасте специалисты уже точно могут определить выраженные черты искаженности развития ребенка, хотя многим родителям еще кажется, что с малышом все в порядке, нужно лишь научить его говорить. Однако при хорошем развитии крупной моторики обнаруживаются затруднения координации, ребенок выглядит неуклюжим, у него отсутствует моторная умелость, мелкая моторика отстает от возрастного уровня. Наблюдается дефицит зрительного и слухового направленного внимания, потеря обоюдных контактов со сверстниками, утрата привязанности к близким людям, общее снижение активности. Нарушения речи выражаются в застревании на довербальном фонематическом уровне или на этапе физиологической эхολалии, которая не служит средством коммуникации. Повышенная чувствительность к сенсорным стимулам, уход от тактильного контакта, отрицательная реакция на попадание на кожу любых веществ (прилипание крошек к влажным ладошкам, капельки воды, оставшиеся после умывания) побуждает родителей ограждать малыша от обычных «пачкающих» игр с песком и любыми притягательными для детей этого возраста сыпучими материалами.

Большинство заботливых родителей, замечая недовольство ребенка при прерывании его однообразных манипуляций с игрушкой или игры с пальчиками, оставляют попытки предложить другие занятия, чтобы не беспокоить малыша. Таким образом, сенсорные увлечения начинают отгораживать его от взаимодействия с близкими людьми, развития и усложнения связей с окружающим миром.

Пока ребенку не исполнилось трех лет, родителям часто кажется, что все еще как-нибудь образуется, «пройдет само». Тем не менее начало коррекционной работы в период от 2,5 до 3 лет дает наилучший эффект. С аутичным ребенком очень сложно наладить взаимодействие, особенно в таком раннем возрасте: уж очень он мал и хрупок. У взрослого возникает опасение навредить малышу своим неосторожным вмешательством. Но, зная особенности детей с ранним детским аутизмом, учитывая основные принципы организации работы с ними, можно существенно улучшить состояние ребенка, достаточно быстро вызвать его на речевое общение и, что необычайно важно, избежать всех тех нарушений в становлении речи, которые служат как бы визитной карточкой раннего детского аутизма.

Основной принцип обучения – систематическое проведение коррекционных мероприятий. Дома с ребенком занимаются ежедневно, по 1,5–2 часа с перерывами; со специалистами он встречается не реже одного раза в неделю. Начальный этап работы заключается в адаптации ребенка к новым условиям, привыкании к месту занятий. Необходимо обозначить в помещении зоны, в которых будет действовать ребенок. Это поможет быстро выработать необходимые стереотипы, помогающие малышу уловить пространственный и временной ритм работы.

Первая рабочая зона. Хорошо, если есть возможность выделить для нее отдельную комнату, потому что работа в этой зоне предполагает дальнейшую уборку помещения. При отсутствии дополнительного места можно постелить на полу в кабинете большую клеенку и сворачивать ее, переходя к заданиям другого типа. Основная часть занятия на первых порах будет проходить в первой зоне, так как в большинстве случаев внимание аутичного ребенка можно привлечь только с помощью тактильных манипуляций. Лучше использовать легкодоступные материалы натуральной природы: тесто (на две части муки – одна часть крупной соли, вода – до состояния густого теста), глина, желе, крупы, бобовые. Для специалиста важна и ответственна первая встреча с ребенком. Она должна пройти на спокойном (со стороны педагога) эмоциональном фоне. Ребенок знакомится с материалами, с кото-

рыми он будет работать в первом помещении. Любой малыш, даже если он способен только кружиться по комнате, или погружен в аутостимуляции, или просто кричит, замирает, когда педагог начинает сыпать крупу на пол. Вид крупы, производящей приятный для ребенка шум, определяется опытным путем (для одних – это манка, для других – греча, для третьих – бобовые). Обязательно комментирование действий. Важно заканчивать игры с тактильными материалами произвольным действием, привнося в него доступный ребенку смысл: собрать материал в «горку», сформировать «дорожку», сделать «полянку» и т.п.

Поведение логопеда при общении с малышом, практически не имеющим активных форм контакта с внешним миром (I группа РДА по классификации О. С. Никольской), несколько отличается от способов взаимодействия с ребенком, активно отторгающим любые попытки налаживания отношений с ним (II группа РДА). В первом случае нужно просто привлечь внимание малыша и стремиться удерживать его некоторое время, достаточное для выполнения двух-трех манипуляций с тактильными материалами (например, разбивание куска теста в лепешку, посыпание ее крупой и скатывание полученной массы в ком). Пытаясь играть с ребенком, уже имеющим сложившиеся стереотипы поведения, учитываем, что наладить первичный контакт можно только в том случае, если мы сможем включиться в эти стереотипы. Чаще всего такой малыш избирает тактику крушения всего, что вы ему предложите. Работа с тестом и крупой позволяет наиболее щадящим методом для всего остального дидактического материала решить эту задачу. Вы тоже подключаетесь к «разрушительным» действиям: раскидываете крупу, рвете на куски тесто, бросаете эти куски, стараясь при этом попадать в выбранную вами емкость. Слегка подталкивая при броске руку ребенка или подставляя под брошенный им кусочек миску, вы добиваетесь того, чтобы кусочки стали попадать туда регулярно и тут же поощряете: «Попал! Как здорово! Возьми скорей конфетку!». О способе пищевого подкрепления вы договариваетесь с мамой заранее.

Для ребенка I группы РДА пищевое поощрение вводится позже, малышу со стереотипным поведением можно предлагать

«вкусное» в качестве поощрения на первых занятиях, что значительно облегчит совместную деятельность ребенка и педагога. Ритм занятия также отличается: работая с отрешенным от окружающего мира малышом, вы поддерживаете неторопливый, размеренный ритм; включаясь в систему стереотипов ребенка, относящегося ко II группе, важно очень быстро подстраиваться под переменчивое настроение малыша и динамично переключаться с одного вида деятельности на другой. Так складываются простейшие способы взаимодействия с ребенком.

Решение о том, включать ли другие виды работы на первом занятии или не стоит, логопед принимает в зависимости от состояния ребенка. Слишком беспокойного малыша можно познакомиться с другим помещением, лишь заглянув в приоткрытую дверь, а затем отпустить его домой. Если ребенок не выразит резко отрицательной реакции на предложение зайти в другую комнату, можно проделать отдельные упражнения, пособия для которых приготовлены в следующих зонах.

Вторая рабочая зона. Здесь ребенок должен постепенно привыкнуть к работе за столом. Буквы и таблички для глобального чтения вводятся на самых ранних этапах работы. Эти упражнения позволяют зафиксировать внимание ребенка на звуке речи и соотносить его произношение с моторным действием. В данном случае обучение чтению не является ведущей целью занятия. Введение букв служит одним из самых действенных способов растормаживания речи, которая, возможно, уже стала развиваться, но к моменту начала занятий угасла или носит затухающий характер, не становится средством общения.

Первичная задача логопеда — привлечь внимание малыша к губам и рукам взрослого в момент проговаривания звука и подкрепления его жестом. При работе с карточками звучат команды: «Возьми!», «Положи!».

Третья рабочая зона. Работа с деревянными вкладышами или пазлами на полу (пособия нужного типа можно купить в магазинах, торгующих развивающими играми для детей раннего возраста). Разбираем рамку, фиксируем внимание на этом моменте. Даем ребенку «погулять» по комнате, вкладыши тоже «гуляют».

Потом вставляем на место по 1–2 вкладыша с указанием: «Поправь».

Зона «полевого» движения ребенка. В момент свободного передвижения по комнате ребенка на первых порах лучше не останавливать. Лишь в те мгновения, когда он сам замирает на месте, погрузившись в аутостимуляторное действие, мы пытаемся организовать его внимание таким образом, чтобы он посмотрел на маму. Для этого мы прибегаем к созданию дискомфорта — прячем ему под рубашечку небольшие мячики, игрушки, шишки, каштаны. Когда малыш забеспокоится, подводим его к маме, которая достает и показывает ребенку то, что ему мешало.

Есть другой прием, побуждающий его обратиться за помощью к другому человеку: на ногу или руку ребенка вешаем утяжелитель (небольшой мешочек, ручки которого сделаны из резинки для быстрого закрепления на запястье или лодыжке). В мешочек кладем предметы различной тяжести, опытным путем определяя, когда ребенок начнет замечать мешающий мешочек. Затем побуждаем его снять мешочек самостоятельно или обратиться к маме. Здесь же можно добавить игры на тактильное взаимодействие с активными эмоциями: щекотка, тормошение ребенка, поглаживание его различными на ощупь материалами (мех, пух, кожа, замша, бархат).

Заканчиваем занятие в момент хорошего контакта с ребенком, хвалим его и провожаем к выходу.

В дальнейшем на занятиях отрабатываются наиважнейшие для аутичных детей реакции оживления и слежения, умение сопровождать взглядом движение собственной руки и отслеживать перемещение предметов, предлагаемых логопедом. Отрабатывается указательный жест. На этом этапе коррекции, в процессе манипуляции с предметами, развиваются тактильное, мышечное, кинестетическое, зрительное и слуховое восприятие, отрабатываются связи между всеми видами движения. Для закрепления комплекса «глаз–рука» и развития мелких мышц кисти проводится ряд специальных подвижных игр с пальцами рук и ног в виде поочередного сжимания, разгибания, раздвигания, складывания, соединения их особым образом, касание ими частей тела.

Эти движения сопровождаются смешными четверостишьями, пением.

На следующем этапе проводится работа по развитию гнозиса и праксиса, необходимых в познании предметов, их формы, объема, величины, окраски. При этом всегда используется зрительно-моторный комплекс. Предметы обводятся указательным пальцем ребенка, определяются их свойства. Постепенно ребенок с помощью указанных приемов начинает опознавать и называть отдельные предметы (кубик, шар и т. п.). После этого можно приступать к их конструированию из частей, предварительно наглядно показывая порядок действий, не сразу вводя новые образцы.

Для лучшего восприятия плоскостного изображения предметов используется разрезание их на части и складывание в нужной последовательности. При этом всегда к зрительному восприятию подключается тактильное, кинестетическое, для чего сначала используется осязание реального предмета руками, отрабатываются способы его перемещения в пространстве. Многократное воссоединение плоскостного изображения предмета из частей постепенно приводит к осознанию его целостного изображения и словесной идентификации. Закреплению образов предметов в памяти ребенка, а также развитию мелкой моторики способствуют занятия по аппликации, рисованию, лепке, которые со временем заменяют первичные тактильные манипуляции с природными материалами.

Постепенно от простых, конкретных, видимых вещей и действий осуществляется переход к абстрактным обозначениям. Долгое время одни и те же вопросы задаются многократно и без изменения содержания, дословно. Используется язык эмпирических (естественных) жестов, упрощающий для ребенка понимание ситуации.

Для получения более конкретного и точного представления о содержании коррекционного процесса приведем примеры первых пятнадцати занятий с *Максимом М.* Работа с мальчиком начала в 2 года 7 месяцев. Поведение носило типичный для I группы РДА характер, речь отсутствовала. Игрушками активно он не

пользовался, подолгу водил ручками по полу, асфальту, земле; любил монотонно раскачиваться под музыку. Рано сформировалась особая очарованность светом, движением: Максим изучал блики, играл со своим отражением в стекле дверцы шкафа, с тенью на стене. К двум с половиной годам проблемой стало погружение в оральные аутостимуляции: мальчик облизывал все доступные предметы, стремился достать зубами даже светильник, висящий на стене.

ПЕРВОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Тактильные материалы: соленое тесто, пшено, фасоль, манка. Дидактические пособия: крупно написанная маркером буква «А» (лучше на твердом материале, например, на квадратике из оргалита размером примерно 8x8 см); напечатанное на оргалите слово «апельсин»; настоящий апельсин; лото с буквами «А» (большая карточка – примерно половина альбомного листа – с 4–6 буквами и столько же маленьких карточек с «А»). Буквенное лото позволяет дольше удержать внимание ребенка при произнесении звуков и готовит его к работе с парными картинками, тождественность которых малыш еще не устанавливает. Уточка, плавающая в «волшебном» шаре с жидкостью, звучащие игрушки.

Реакции ребенка. Как только Максим обратил внимание на шум фасоли, сыплющейся на стол, он подошел к маме, позволил взять себя на руки и стал наблюдать за действиями логопеда. Когда к мальчику придвинули миску с пшеном, он начал перебирать крупу, мама стала тихонько комментировать действия: «Дождик стучит – кап, кап. Теперь пошуршим – шур, шур, шур». При появлении признаков беспокойства (ребенок сделал попытку слезть с маминых коленей) подключили работу с тестом. Мама начала разминать его в лепешку, приговаривая: «Делаем полянку, дождик пошел (сыплет на тесто манку)». Мальчик подключился и захолопал ручками по тесту. Когда его внимание истощилось, мама стала быстро отрывать от цельного куска теста маленькие кусочки и бросать в мисочку, комментируя при этом: «Полянку нужно

убрать». Максим увлекся этим действием и несколько кусочков оторвал сам, а мама успела подхватить их в мисочку и похвалила мальчика, дав ему маленькую конфетку-драже.

Затем они помыли руки и перешли в другую комнату. Максим сразу начал водить ручками по ковру, затем стал открывать-закрывать дверцы шкафа, потом открыл тумбочку, нашел там металлические стаканчики и принялся их грызть. Бросив стаканчики, заметил светильник на стене, забрался в кресло и, достав до плафона губами, погрузился в его облизывание. Наконец, Максим ненадолго приостановил свое занятие, и логопеду с мамой представилась возможность начать игру «Что мешает?». Под рубашечку мальчика поочередно помещались различные по весу и структуре предметы (объемный меховой мячик, колючие шишки, холодные металлические предметы, звучащие игрушки), однако отвлечь Максима от аутостимуляции не удалось. Только сняв его с кресла и положив в носок крупную мягкую игрушку, делающую невозможной ходьбу, удалось добиться эффекта: малыш сел на пол и поднял ножку. Логопед тут же подхватил его и поднес к маме со словами: «Что-то мешает! Мама поможет, достанет!» Мама достает из носка игрушку, машет ею перед глазами мальчика и говорит, что теперь ничего не мешает, можно идти. В этот момент Максиму предлагается игрушка «Плавающая уточка». Она увлекла его тем, что при покачивании внутри шара плещется вода, а уточка начинает плавать. Мальчик качал шарик, мама подпевала: «А-а-а».

Игра чуть-чуть приостановила кружение Максима по кабинету, логопед успевает показать ему апельсин, дает его понюхать, катает фрукт по табличке с соответствующим словом, при пропевании слова голосом выделяет первый звук и в руки ребенку вкладывает крупно напечатанную букву «А». Все это проделывается на высокой скорости, не дающей возможности ребенку вновь погрузиться в аутостимуляцию. Затем Максим съедает апельсин, мальчика хвалят, и он отправляется домой.

Примечание. На первых занятиях почти все действия и комментарии выполняет мама, логопед лишь подсказывает их порядок и, если позволяет ребенок, иногда включается в какую-нибудь игру.

ВТОРОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Тактильные материалы: тесто, манка, греча. Дидактические пособия: буква «У» на оргалите, табличка со словом «утюг». Лото с шестью буквами «У», аналогичное тому, которое использовалось на предыдущем занятии. В дальнейшей работе подобные лото будут использоваться постоянно. Порядок расположения букв на игровом поле произволен. Главное, что нужно учитывать, – новая буква, вводимая на занятии, должна повторяться на карточке чаще, чем ранее пройденные. Настоящий утюг, игрушечный паровозик, дудочка, звучащие игрушки, предметы разного веса для игры «Что мешает?».

Реакции ребенка. Охотно идет играть с тестом и крупами, понравилось отрывать кусочки теста и бросать в мисочку с гречей, затем Максим ощупывает колючие из-за налипшей крупы комочки, слушая мамины комментарии: «Какие колючие ежики». Долго занимается с манкой. Сам тянется к раковине, чтобы помыть руки, и рвется в другую комнату. В центре комнаты стоит утюг, мальчик дотрагивается до него рукой и пускается кружить по помещению, повторяя все те действия, которые совершал на первом занятии. Чтобы привлечь малыша, логопед разбрызгивает воду через распылитель утюга, при этом слышится характерный звук. Максим сразу подходит к утюгу и пытается нажать на кнопку распылителя, мама помогает ему, а логопед пропевает слово «утюг» и подносит букву «У» к крупно написанному соответствующему слову. Далее на пути Максима все время оказываются то мама, то логопед и показывают ему паровозик, дудочку или утюг, протяжно произнося при этом: «У-у-у».

Изменения в поведении. При подражании паровозу Максим произносит: «У», но однократно. При проговаривании мамой слова «утюг» несколько раз выговаривает звук «к». Укачивая уточку в шарике, хорошо поет: «А-а-а». Затем он начал катать по полу звенящую игрушку и радоваться, если она катилась к маме. Танцует, кружась на месте, и подпевает: «Та-та-та». Чуть быстрее замечает «мешающий» предмет, однако сам к маме пока не подходит.

ТРЕТЬЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Тактильные материалы: тесто, рис, окрашенное желе. Дидактические пособия: буква «И», табличка со словом «и-го-го», лото с шестью буквами «И». Игрушка «лошадка». Свечка, литровая банка. Трехлитровая банка для начала игры с эхом.

Реакции ребенка. Максим сразу находит в комнате уют и нажимает на распылитель. На лошадку обращает внимание только после того, как ее прячут под рубашечку. Но игрушка привлекла его внимание лишь на короткое время. Учится задувать свечку с близкого расстояния и при помещении ее на дно литровой банки. Работая с лото, кладет сразу по три таблички с буквами, потом отходит отдохнуть.

Изменения в поведении. С удовольствием выполняет знакомые действия с тестом и с крупой, с осторожностью трогает пальчиком желе, наблюдая, как логопед размазывает массу по столу, наклоняется и лижет желе. С интересом смотрит на новые игрушки, старается повторить некоторые действия взрослых: пытается заглянуть в большую банку, когда логопед гулко кричит в нее, бросив на дно пройденные пластмассовые буквы. Научился играть на дудочке.

ЧЕТВЕРТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Тактильные материалы: тесто, пшено, семечки подсолнечника, цветное желе. Дидактические пособия: буква «О», кукла Оля, пластмассовые буквы «А», «У», «И». Буквенное лото. Полый кокосовый орех, трехлитровая банка. Деревянные рамки с вкладышами. Круглая конфета «Чупа-чупс».

Реакции ребенка. Пропевая имя куклы: «Оля», логопед выделяет голосом звук «о» и подносит к губам ребенка «Чупа-чупс». Мальчик вытягивает губы, логопед быстро проводит конфетой по губам, но не позволяет захватить ее зубами. Повторив данный прием несколько раз, педагог прячет «Чупа-чупс» и отвлекает внимание ребенка, начав протяжно произносить двусложные звукоподражательные слова: «АУ», «УА», «ИА», «АИ». Эти слова про-

певаются с эхом из маленького объема (полый кокос) на безударную позицию, на ударный гласный звук эхо вызывается с помощью трехлитровой банки. При этом на дне кокоса и банки должны лежать соответствующие пластмассовые буквы. Например, поём «аУ». В кокосе лежит «а», в банке — «У». Игра нравится мальчику, он заглядывает в емкости, дышит туда, вытаскивает буквы и разглядывает их.

Изменения в поведении. Хорошо отрывает кусочки теста и делает из них «ежиков», обваливая комочки в семечках. Играет с желе, сосредоточив внимание на ощущениях. Логопед комментирует: «Ручки липкие, желе холодное». Все больше интересуется игрушками.

ПЯТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Тактильные материалы: те же, что и на предыдущем занятии. Дидактические пособия: буква «Э», таблички со словами «эхо», «эй». Лото с изученными гласными буквами. Трехлитровая банка, большой головной платок.

Реакции ребенка. На дне трехлитровой банки лежит табличка с буквой «Э». Логопед кричит в банку слова: «Эй» или «Эхо». Максим слушает эхо, берет в руки таблички со словами, причем иногда кажется, что мальчик целенаправленно берет то слово, которое проговаривает логопед. Несколько раз произносит звук «э». Игра «Где Максим?» — мама накрывает голову мальчика большим платком. Как только малыш стягивает платок, мама старается в первое же мгновение поймать взгляд ребенка и радостно прижимает его к себе, приговаривая: «Вот он!»

Изменения в поведении. Мальчик радостно откликается на любое предложение логопеда, почти не кружит по комнате, отвлекаясь только на дверцы и светильники.

ШЕСТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Тактильные материалы: те же. Дидактические пособия: буквы «Б», «М». Таблички со словами «баба»,

«мама», «бобо». Маленькие одинаковые матрешки (4–6 штук). Буквенное лото.

Реакции ребенка. Логопед выстраивает матрешки в ряд, отмечает «порядок» — матрешки гуляют «топ-топ». Затем Максим или мама роняют матрешек — они «спят». Мальчик катает их ладошкой, пропевая: «А-а-а».

Изменения в поведении. Отрабатывается реакция на просьбу подойти. Максим внимательно слушает, улыбается, хочет подойти, но «поле» пока отвлекает. Расстояние между ребенком и педагогом — 1–1,5 м. Мальчик спокойно занимается большую часть времени в кабинете, увлекается новыми пособиями и игрушками, поэтому на логопедических занятиях появилась возможность отменить тактильные игры с крупами и тестом. Однако дома эта работа должна продолжаться до тех пор, пока не появится активная предметная деятельность. В игре «Где Максим?», выглядывая, сразу смотрит на маму и радостно улыбается.

СЕДЬМОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Дидактические пособия: буква «П». Таблички со словами «папа», «пых». Резиновая игрушка «ежик», из которой удалена свистулька, поэтому «ежик» не свистит, а пыхтит. Лото с пройденными буквами «Б», «М», «Э», «А», «У», «О», «И». Глобальное чтение: игра «Кто как кричит» — звукоподражание животным (слово плюс картинка). Литровая банка. Свечка. Мелкие конфеты-драже для поощрения.

Реакции ребенка. При работе с лото вводится пищевое подкрепление: вместе с карточкой к Максиму придвигается конфетка. Мальчик тянется за ней, но лакомство логопед придерживает, быстро вкладывает в руку мальчика табличку с буквой и дает команду: «Возьми». Пока ребенок не отпустил карточку, мама помогает ему положить букву на игровое поле со словом «Положи». После этого Максим сразу получает конфету.

Изменения в поведении. С радостью бежит на зов к маме и бросается на руки. Смеется громко, в голос. В конце занятия, утомившись, заплакал, а не стал играть с тенью, как прежде. Легко выхо-

дит из тактильных аутостимуляций, переключаясь на музыкальные игрушки или на переливающийся электросветильник, который научился включать сам. Дома очень эмоционально играет с мамой в тактильные игры. С папой танцует под музыку (раньше просто раскачивался), при этом совершает разнообразные ритмичные танцевальные движения по папиному образцу. Вечером перед сном много вокализует, проскальзывают слова «мама», «баба». Пустышку при засыпании ему давать перестали, предлагают ее только во время ночного плача.

ВОСЬМОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Буква «Т». Игрушка «танк». Слова «танк», «бах», «биби». Лото с четырьмя буквами «Т» и двумя «П». Парные деревянные картинки (картинки, нанесенные на деревянную основу, на первых порах предпочтительнее бумажных, так как они не портятся ребенком), работа с пищевым подкреплением. Игрушка «бабочка» и соответствующее слово для глобального чтения. Глобальное чтение — по тактильной книжке (рисунки домашних животных выполнены на ткани разной фактуры, под рисунками крупно напечатаны названия животных), такие книги можно купить в отделах, где продаются развивающие игры для малышей.

Реакции ребенка. Машинку катает по полу логопед. Максим иногда бросает на машинку скользящий взгляд, потом подходит, берет ее в руки, разглядывает и бросает на пол. Сразу интересуется новыми игрушками, подолгу рассматривает их, не хочет отдавать, поворачиваясь спиной к логопеду. Слова на карточках из оргалита привлекают внимание мальчика на 3–4 минуты.

Изменения в поведении. Произносит слово «папа», находясь с отцом в одной комнате. Хорошо задувает свечу губами. При помощи резиновой игрушки задуть свечку не удастся, но научился ловить ртом струю воздуха, выходящую из игрушки, при этом сжимает ежика самостоятельно. Почти все пособия рассматривает, сидя за столом. В игре «Что мешает?» падает на спину и машет ногами, если мешочек с минимальным утяжелителем прицеплен к его ножке, с ручки снимает мешающий предмет сам.

ДЕВЯТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Буква «К». Игрушки «курочка», «лягушка». Таблички со словами «курочка», «ко-ко», «ква». Лото с буквами «К», «Т». Изображения домашних животных, пригодные для демонстрации на фланелеграфе (доска, обшитая любой ворсистой тканью или ковролином, на вертикальной поверхности которой хорошо держатся картинки, снабженные с обратной стороны фрагментом от застежки «липучка») и игрушечный корм для них. Деревянные рамки с вкладышами.

Реакции ребенка. С увлечением рассматривает игрушки, пытается их завести, подкладывает соответствующие слова (к одной игрушке — одну карточку, без ситуации выбора). Играя, помогает раскладывать корм животным и несколько раз проговаривает: «Ам».

Изменения в поведении. Начал катать машинку по полу и отслеживать, куда она едет, иногда проговаривает «биби»; толкает ногой мячик, но пока однократно. Очень радуется приходу родителей, если был дома с няней. Всегда оборачивается, когда зовут по имени. При надевании одежды через голову, в ответ на мамин вопрос: «Где Максимка?» выглядывает, довольно улыбается и сразу ловит взгляд мамы. По просьбе мамы протягивает ей ручку или ножку. Когда хочет есть, повторяет: «Ням-ням».

ДЕСЯТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Буква «Д». Наклеенные на оргалит буквы из наждачной бумаги, составляющие слова: «дядя», «дай» — на первой дощечке, «мама», «папа» — на второй. Лото, нацеленное на узнавание реального предмета по его плоскостному изображению. Предметы и изображения выполнены в одной цветовой гамме. Буквенное лото: три «Д» и три знакомые гласные буквы.

Реакции ребенка. Максим внимательно рассматривает слова, учится проводить указательным пальцем по напечатанному слову (логопед придерживает кисть руки мальчика). При выполнении первых подобных упражнений используются буквы, отлича-

ющиеся на ощупь от остального поля, для того чтобы ребенок мог тактильно почувствовать движение руки. При прочтывании слова «дядя» мальчику дается соответствующая игрушка, которая надолго привлекает его внимание: он вглядывается в лицо куклы, крутит ее ручки и ножки, оборачивается к маме и показывает ей игрушку. Выполняя задание по карточкам из лото, хорошо реагирует на команды: «Возьми!», «Положи!» Берет карточку из рук педагога, глядя ему в глаза.

С удовольствием ждет поощрение, однако при заполнении деревянных рамок не требует конфетку за каждую деталь, а «терпит» до завершения работы. Деревянные предметы из объемного лото очень взволновали Максима, их гладкая полированная поверхность спровоцировала погружение в тактильные аутостимуляции, из которых его удалось мягко вывести. Чтобы продолжить этот вид работы, вводится команда: «Покажи!» Мальчик смотрит на объемный предмет в руках взрослого, ищет на дощечке его изображение и показывает на него пальчиком (с помощью мамы).

Изменения в поведении. Практически пропали признаки полевого поведения. Во время занятия Максим находится рядом с мамой за столом (она придерживает мальчика, слегка обнимая). В моменты отдыха, покидая рабочую зону, он не подходит к шкафу, не облизывает светильник на стене, по-прежнему интересуется тумбочкой со стеклянными дверцами, однако не просто открывает-закрывает дверцы и тянет в рот обнаруженные предметы (как во время всех предыдущих занятий), а с увлечением разглядывает лежащие там бумаги с текстом. Перестал забираться в тесный уголок между шкафом и диваном. Сразу откликается на зов и с удовольствием подходит к столу, выискивая взглядом новые пособия. Перемещаясь по комнате, берет в руки те или иные игровые предметы, подолгу изучает, потом отбрасывает, но иногда делает попытки положить их на место, отслеживая взглядом: попала игрушка, куда нужно, или нет. Во время игры «Что мешает?» сразу подбегает к маме, показывает ручкой, где ему неудобно. Увидев мешающий предмет, удовлетворенно кивает со значением «Вот, что это было». Когда Максим проводит ру-

кой по напечатанным шершавым словам, задевает ссадинку на пальчике. Сразу бросается к маме за утешением, повторяя при этом: «Бобо». Произносит около 10–15 слов, которые звучат в контексте ситуации: «мама», «папа», «баба», «би-би», «дай», «на», «ам», «ням», «ко[нфе-та]», «ко-ко» (курочка), «ка[r]» (при виде любой птицы), «да», «не[t]».

ОДИННАДЦАТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Глобальное чтение по тактильной книжке «Домашние птицы». Деревянные рамки с вкладышами «Птицы». Слово «Да», составленное из букв, сделанных из наждачной бумаги.

Реакции ребенка. Максиму нравится заниматься с рамками, работает с ними без поощрения. Каждый раз, когда мальчик вставляет вкладыш в рамку, его спрашивают: «Вставил?» Затем мама проводит указательным пальчиком ребенка по слову «Да».

Изменения в поведении. Стал хорошо ощущать продолжительность занятия и по количеству оставшихся на столе пособий угадывать окончание работы. Когда видит, что логопед записывает в тетрадь домашнее задание, бежит к маминной сумке за соком.

ДВЕНАДЦАТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Буква «Н», слово «Нет», составленное из букв, сделанных из наждачной бумаги. Буквенное лото. Слова для глобального чтения «нос», «на». Красные геометрические тела из набора «Блоки Дьенеша». Задание на распознавание цвета: к четырем матрешкам основных цветов, выполненных из толстого картона, подобрать переднички соответствующего цвета по принципу «такой – не такой».

Реакции ребенка. На табличке со словом «на» логопед протягивает мальчику геометрическое тело и проговаривает написанное. Максим берет деталь и кладет в коробку. Логопед поощряет Максима. Через 5–6 повторений мальчик понимает суть задания и с незначительной помощью мамы доделывает его до конца. Пе-

реднички для матрешек подбирает с трудом, в основном мама действует рукой мальчика.

Изменения в поведении. Хорошо показывает, где у мамы или папы нос, на себе пока не показывает. Дома стал лучше понимать обращенную речь: сразу идет в ванную, если говорят о том, что нужно помыть ручки; идет в прихожую при разговорах о прогулке. Может собрать всю рамку с вкладышами, сидя на коленях у мамы.

Таковы первые результаты занятий с ребенком. Как мы видим, появившихся слов уже достаточно, чтобы перейти к элементарным демонстративным фразам: «Вот он», «Вот она», «Вот они». Также можно начать работу над практическим освоением глагольной лексики, что позволит ребенку в дальнейшем перейти к произвольному речевому общению.

ТРИНАДЦАТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Слово для глобального чтения «Ползет» на оргалите, пластмассовая буква «Т», игрушки, демонстрирующие это действие (змея, черепаха, кукла и т.п.). Парные картинки по теме «Домашние животные». Начинаем работу над указательным жестом и демонстративной фразой «Вот он».

Реакции ребенка. Прекрасно играет в игру «На» – берет геометрические тела из рук логопеда и самостоятельно складывает их в коробку. Логопед показывает, как двигаются игрушки и проговаривает: «Ползет», мама проводит указательным пальцем ребенка по табличке со словом и кладет на букву «т» аналогичную пластмассовую. Логопед выделяет этот звук голосом. Слушает вопрос: «Где корова?», позволяет маме сложить кисть руки в указательный жест и сам выполняет команду: «Возьми!», а команду: «Положи!» с маминной помощью.

Изменения в поведении. Максим очень активен. Явно стремится выразить свои желания, при этом начал сопротивляться маминным попыткам помочь ему в трудных заданиях. Дома начал поправлять неровно стоящие стулья и маленькие столики. Те предметы, которые в кабинете логопеда раньше только облизывал,

стал выстраивать в линию и любоваться полученным результатом. Появилось новое слово — «кака». Все чаще звучит «не[т]».

ЧЕТЫРНАДЦАТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Лото с пройденными гласными и согласными буквами. Карточки по теме «Семья» для глобального чтения. Парные картинки по теме «Мебель».

Разрезные картинки (человечки, у которых нужно собрать в единое целое голову, туловище и ноги). Геометрические тела двух цветов (синего и желтого) из набора «Блоки Дьенеша». Начинаем игры по пересыпанию или переливанию доступных веществ из пяти-шести последовательно выстроенных емкостей в одну большую, не давая «застревать» на использовании одной и той же маленькой емкости. Можно вводить задания на выбор одного из двух возможных вариантов действия. Также начинаем работу с геометрическими фигурами.

Реакции ребенка. Выбирает нужную букву из двух предложенных. Протягивает руку логопеду, чтобы помогли сложить кисть в указательный жест. Сразу стал раскладывать геометрические фигуры разного цвета в две прозрачные банки, не дождавшись, пока логопед обозначит, в какую банку складывать синие, а в какую — желтые фигурки. Пользуется помощью взрослых при выкладывании парных картинок. Суть работы с разрезными картинками пока не уловил, выполняет с помощью взрослого.

Изменения в поведении. Активность ребенка резко возросла в плане самостоятельной исследовательской деятельности. Он находит все новые предметы, на которые раньше не обращал внимания, рассматривает их, лишь изредка тянет в рот, но, едва коснувшись губ, отдергивает предмет и снова его изучает, вертя и разглядывая. Усилилось сопротивление попыткам включить его в произвольную игровую деятельность. Замечательно при этом говорит «не[т]» и отбегает в сторону. Чтобы не закрепить сопротивление малыша как новую форму поведения, вернулись к выполнению заданий на полу. Однако для сохранения уже частично усвоенного навыка работы в определенном месте, следует начи-

нать каждое новое задание (например, вставить один вкладыш, найти нужную игрушку или картинку) за столом и лишь потом следовать за ребенком, раскладывая пособие там, где ему захочется. Когда Максим пытается вырваться из маминых рук, каждый раз повторяет: «Мама» с очень естественной интонацией, обозначающей «отпусти меня». Дома продолжает все выравнивать и поправлять.

Научился выплевывать воду струйкой, очень радуется, когда это получается несколько раз подряд. Начал пользоваться унитазом вместо горшка, сам спускает воду. Услышав лай собаки, тихо говорит себе под нос: «Ав». На данном этапе важно отслеживать реакцию мальчика на обращение: «Максим!» Фразы типа: «Максим, пойдем одеваться!» не должны звучать как простое комментирование действий, подобные призывы обязательно должны сопровождаться ответным движением ребенка, которое покажет, что он услышал слова взрослого.

ПЯТНАДЦАТОЕ ЗАНЯТИЕ

Материал для занятия. Буква «Г». Лото «Г + гласные». Таблички со словами «гуси», «га-га-га», «да-да-да», «летит». Игрушка «гусь». Деревянные фигурки, отличающиеся друг от друга по размеру. Картинки с парами домашних животных, отличающихся по величине, например большая собака и маленькая собака, большая кошка — маленькая кошка.

Реакции ребенка. Максим раскладывает буквы «Г» на большом поле и многократно произносит звук, средний между [к] и [х]. С интересом смотрит на логопеда, показывающего с помощью игрушки, как летит гусь. Мама помогает мальчику помахать ручками, имитируя полет. Малыш быстро понимает, что нужно делать и увлеченно машет руками, при этом радостно подпрыгивая. Слушает и наблюдает за игрой логопеда: «Гуси, гуси! Га-га-га! Есть хотите? Да-да-да!» Но сам не включается в игру. Дает по просьбе в руки педагога деревянные фигурки, но не ясно, понимает ли различие между словами «большой», «маленький». Животных рассматривать не хочет, поэтому логопед проигрывает задание с

мамой. Максима мама придерживает рукой, чтобы не отошел от стола, пока задание не выполнено.

Изменения в поведении. На занятии ребенок очень возбуждается, радуется, что пришел в любимый кабинет, но не может совладать с эмоциями, много прыгает, подбегает то к маме, то к логопеду, смеется. Хочет общаться, но быстро пресыщается.

В начале занятия мальчик подходит к столу и выполняет первое задание на одном месте. Дома Максим справляется с заданиями успешнее, так как занимаются с ним в то время, когда он спокоен. Стал произносить: «Дай!», выражая просьбу. Когда сопротивляется каким-то маминым действиям, произносит: «Мама, не[т]». Улыбается детям на прогулке, особенно девочкам. Часто поет: «Ля-ля-ля», по просьбе произносит: «У». Улучшилось понимание речи. Если просят сесть, сразу идет к стулу, когда предлагают почитать книжку – бежит за книгой и садится смотреть картинки (раньше сразу бросал книги на пол), хорошо слушает чтение вслух (прежде убежал). Продолжает увеличиваться спектр подражательных действий: пытается лепить из теста, повторяя мамины движения.

Те изменения, которые произошли в поведении мальчика за два месяца, могут несколько встревожить человека, не знакомого с природой аутистических нарушений. Ведь внешне спокойный и всегда всем довольный малыш стал чересчур активным, четко выражающим свои желания (особенно отрицание) ребенком. Он перестал быть «удобным» для родителей, не сидит в комнате один, требует к себе постоянного внимания. Непривычные к такому поведению родители в шутку говорят о том, что теперь даже устают от контакта с ребенком, который хочет, чтобы с ним постоянно играли. Для специалиста эти шаги в развитии мальчика служат показателем правильности проводимой работы. Чутко наблюдая за малышом, нужно отмечать все то новое, что появляется в его жизни каждый день, постоянно корректировать программу занятий с ним, подстраивая ее к нуждам ребенка, менять материал для работы в сторону усложнения или упрощения в зависимости от возникающих перемен.

* * *

Пока шла работа над изданием книги, *Ване Р.* исполнилось пять лет (о мальчишке рассказывалось в конце третьей главы). Это был тот случай в работе логопеда, когда его постоянно одолевали сомнения и тревоги: успеем ли мы помочь мальчику до пресловутых пяти лет, сможет ли он пользоваться речью? Успели! Буквально за месяц до своего дня рождения Ванюшка заговорил. Пока с трудом и очень невнятно, но, самое главное, ему чрезвычайно нравится пользоваться речью, он отказывается применять любые жесты, заменяющие слова в нашем общении, и непременно стремится ответить на вопрос или указать на предмет с помощью звучащей речи. Развитие мальчика не проходит гладко, еще предстоит много работы по формированию навыков самообслуживания и регулированию поведения, развитию более сложных учебных умений и становлению диалоговой формы речи. Однако развитие этих функций не имеет столь жестких возрастных ограничений, как возникновение вербальной речи, поэтому дальнейшая работа с ребенком может проводиться в спокойном размеренном темпе, без опасений опоздать с развитием какого-либо навыка или функции.

Послесловие

Итак, уважаемый читатель, вы решили помочь аутичному ребенку научиться общаться при помощи речи.

Если возраст малыша не превышает пяти лет, направьте свои усилия, прежде всего, на поиски эмоционального контакта с ним, научите его осознавать сенсорные ощущения собственного тела, в тесном содружестве со специалистами постарайтесь пройти все этапы, описанные в книге. Будьте терпеливы и готовы к трудностям, которые будут встречаться на каждой ступени. Помните, что они лишь побуждают нас к поиску новых путей помощи ребенку.

Если ваш ребенок уже достиг школьного возраста, не бойтесь на какое-то время вернуться в общении с ним практически к младенческой ступени. Методы сенсорной стимуляции принесут ребенку несомненную пользу. Вполне возможно, он сможет научиться читать глобально, а его внутренняя речь достигнет того уровня, при котором возможно взаимопонимание, достаточное для ежедневного общения.

Более обнадеживающих результатов в этом возрасте можно добиться при работе с детьми с сенсорной и моторной алалией.

Если же ребенку окажутся доступны только отдельные формы жестового общения, то это значительно облегчит его жизнь в семье, так как близкие ребенка смогут понять его насущные нужды.

Удачи и терпения!

Литература

Бурлакова М. К. Коррекция сложных речевых расстройств: Сб. упражнений.— М., 1997.

Выготский Л. С. Мышление и речь.— М., 1999.

Гилберг К., Питере Т. Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты.— СПб., 1998.

Жукова О. С., Королева И. В. Методика коррекционной работы с детьми, имеющими комбинированные слухоречевые расстройства // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н. Н. Трауготт.— СПб., 2001.

Корвякова Н. Ф. Применение пиктограмм в работе с детьми с особыми потребностями // Проблемы патологии развития и распада речевой функции.— СПб., 1999.

Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи.— СПб., 2001.

Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. Изд. 2-е стереотип.— М., 2000.

Румянцева О. А., Старосельская Н. Е. Начальный этап коррекционной работы с неговорящими детьми // Диагностика и коррекция речевых нарушений.— СПб., 1997.

Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией.— Киев: КГПИ, 1981.

Duker P. C. Gebärdensprache mit autistischen und geistig behinderten Menschen.— Dortmund, 1991.

Содержание

Введение	3
1. Основные этапы работы	6
2. Тренинг с использованием запахов	19
3. Развитие артикуляторного праксиса	24
4. Особенности работы над структурой простого предложения	38
5. Формирование грамматического строя речи	52
6. Приемы работы над расширением фразы, над естественным звучанием речи	65
7. Формирование монологической речи	79
8. Организация занятий с детьми в возрасте 2,5–3 лет ...	83
Послесловие	104
Литература	105

Нуриева Лариса Геннадьевна

Развитие речи у аутичных детей.

Методические разработки

Редактор *Л.А. Писаренко*

Редактор-консультант *Д.В. Ермолаев*

Оформление и верстка *И.Э. Бернштейн*

Корректор *Ю.Г. Яникова*

Лицензия ИД № 03867 от 30.01.2001

Подписано в печать 01.08.2005.

Формат 60 × 84¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага офсетная № 1. Гарнитура New Baskerville С.

Усл. печ. л. 6,51. Тираж 1500 экз. Заказ 8344.

Издательство «Теревинф»

117334, Москва, ул. Косыгина, д. 5;

для переписки: 119002, Москва, а/я 9;

тел./факс (095) 2015238;

эл. почта: terevinf@bk.ru, terevinf@online.ru;

сайт: www.terevinf.ru, www.osoboedetstvo.ru

Отпечатано с фотоформ заказчика

в ГУП «Брянское областное полиграфическое объединение»

241019, г. Брянск, пр-т Ст. Димитрова, д. 40

Телефон (0832) 414423, факс (0832) 414664