

Работа логопеда с детьми с аутизмом.

Цель: практическое ознакомление с особенностями логопедической работы с аутичными детьми.

Актуальной проблемой отечественной коррекционной педагогики продолжает оставаться **создание комплексной системы психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом.**

В клинико-психологической структуре нарушений при аутизме можно выделить **ряд основных составляющих**, которые необходимо учитывать при организации коррекционной работы: нарушения социального взаимодействия; нарушения взаимной коммуникации; ограниченность интересов и повторяемый репертуар поведения.

Ребенка с подозрением на расстройства спектра аутизма должны обследовать **детский психиатр, психолог, специальный педагог и логопед.**

Основные **цели** совместной работы этих специалистов:

- обеспечить физическое и психическое здоровье ребенка
- помочь ребенку адаптироваться в детском саду или школе
- вовлечь ребенка в совместную (коллективную) деятельность, научить общаться

У аутичных детей наблюдается **широкий спектр речевых расстройств**, и очень часто именно логопед является тем человеком, который должен провести первичную диагностику развития аутичного ребенка и скоординировать семью для дальнейших действий.

Напомним, что основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от **группы аутизма.**

Так, у детей **первой группы** мы наблюдаем почти полное отсутствие внешней речи. Редкие слова или короткие фразы, произнесенные ребенком на высоте аффекта, позволяют предположить, что он понимает речь хотя бы частично.

Для речи детей **второй группы** характерны эхолалии, есть также небольшой набор стереотипных коротких фраз, либо полученных ребенком в какой-то аффективной ситуации. У детей второй группы есть стереотипные просьбы и обращения, в которых глагол используется в инфинитиве («Сок пить», «Дать печенье»), а о себе ребенок говорит во втором или третьем лице («Саша будет рисовать»). Но часто такие дети предпочитают обращаться и просить не обычным образом, а криком или просто стремятся подвести взрослого к нужному месту и ткнуть его руку в интересующий их предмет.

Дети **третьей группы**, обладают развернутой литературной речью, но при этом почти не способны к диалогу, не слышат собеседника, хотя цитируют целые страницы любимых книг или рассуждают на любимую тему.

У ребенка **четвертой группы** мы встречаемся с тихой, нечеткой речью и эхолалиями, иногда отсроченными во времени. Такой ребенок просит и обращается, как правило, с помощью речи, но пересказ для него труден.

При всем разнообразии особенностей развития речи и речевых расстройств аутичных детей, можно выделить **основные особенности речи аутичного ребенка.**

Основные задачи логопедической работы при аутизме:

- дифференциация речевых нарушений, обусловленных аутизмом и сопутствующими синдромами;
- установление эмоционального контакта с ребенком;

- активизация речевой деятельности;
- формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре; развитие речи в обучающей ситуации.

В специальной литературе методы и приемы коррекции коммуникативных нарушений, чаще всего, описываются неполно, фрагментарно. Трудно найти полное описание системы психолого-педагогической коррекции с детально разработанными практическими рекомендациями.

Эффективность коррекционной работы повысится за счет включения в индивидуальный коррекционный план целей по формированию коммуникативной функции речи детей с аутизмом. А это, в свою очередь, будет способствовать их образовательной и социальной инклюзии.

Часто логопед осуществляет **первый шаг первичной диагностики – наблюдение за ребенком**. Этот метод дает возможность составить первичные представления про объект наблюдения или проверять исходные положения, связанные с ним. Поэтому методу наблюдения отводится определяющая роль в поиске критериев дифференциальной диагностики.

С целью выяснения картины целостного развития ребенка логопед может использовать **диагностическую карту, разработанную К.С.Лебединской и О.С.Никольской**. Исследуя сферу общения, логопеду необходимо обратить внимание на визуальный контакт, особенности комплекса оживления, узнавание близких, формирование привязанности к близким людям, реакцию на нового человека, контакт с детьми, отношение к физическому контакту, реакцию на словесные обращения, отсутствие отклика на имя, избирательность ответных реакций на речь, отсутствие адекватного жеста, поведение в одиночестве, отношение к окружающему, “отсутствие” дифференциации одушевленного и неодушевленного.

При подозрениях о нарушениях аутистического спектра у обследуемого ребенка логопеду не рекомендуется делать диагностическое заключение и представлять родителям диагноз, как установленный факт. Логопед делает диагностическое предположение и мотивирует родителей к дальнейшему обследованию у детского психиатра.

Большинство логопедических методик остаются не приспособленными для диагностики уровня речевого развития детей с аутизмом, когда основное внимание **следует уделить обследованию понимания речи и ее коммуникативного использования**. Описание логопедического обследования и коррекционной работы, построенной на методических основах **прикладного поведенческого анализа** мы можем увидеть у **С.С.Морозовой**.

В первую очередь, в спонтанной ситуации обследуется состояние импрессивной речи. Изучается понимание ребенком высказываний, которые содержат аффективно значимые для него слова. Путем наблюдения или из беседы с родителями выясняют, что ребенок любит, что является для него наиболее значимым. Затем в отсутствие значимого объекта или действия, в поле зрения ребенка произносят высказывание, содержащее значимое слово (например «Пойдем кататься на лошадке?», «Хочешь Киндер-сюрприз?» и т.п.) Если поведение ребенка изменится видимым образом — например, он повернет голову в сторону говорящего или подойдет к нему, можно предположить, что он хотя бы частично понял высказывание. Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на понимание названий предметов, действий, качеств предметов, понятий, выражающих пространственные отношения. Собственная речь обследуется одновременно с пониманием. Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются различные вокализации и звуки внегортанного происхождения. Обращается внимание на наличие спонтанного подражания различным звукам, словам; выражение требований или отказа; фиксируются эхолалии; отмечаются собственные спонтанные высказывания ребенка.

Непроизвольные реакции ребенка свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг в том случае, если это попало в зону его непроизвольного внимания. Напомним, что основная трудность аутичного ребенка лежит не в области понимания речи, а в сфере произвольности: произвольной организации своего внимания и поведения в соответствии с

тем, что он слышит, произвольной организации собственной речевой реакции (Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.).

Направления логопедической коррекции при аутизме.

Развитие понимания речи (эмоционально-смысловой комментарий, сюжетное рисование). Логопед, участвующий в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с аутизмом, должен научиться осуществлять **эмоционально-смысловой комментарий** как необходимый элемент занятий. **Это единственный адекватный путь**, чтобы добиться включенности ребенка в реальность, осознания происходящего вокруг, понимания им речи.

Уточним, что же мы понимаем под эмоционально-смысловым комментарием. Это такой комментарий, который позволяет нам «поймать» внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то для того, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного. Эмоционально-смысловой комментарий должен быть привязан к **опыту** ребенка, вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность ребенка, в его аутостимуляцию; фиксироваться на приятных для ребенка ощущениях и сглаживать неприятные; прояснять причинно-следственные связи, давать ребенку представление об устройстве предметов и сути явлений. Такой комментарий помогает передавать смысл ежедневных событий, их зависимость друг от друга и от человеческих отношений, от социальных правил; дает аутичному ребенку представление о человеческих эмоциях, чувствах, отношениях, которые он обычно не может понять, воспринять непосредственно.

Родителям дается задание комментировать, по возможности, все происходящее с ребенком в течение дня, отмечая приятные эмоциональные детали, обязательно включая в комментарий отношения, чувства других людей и самого ребенка, социальные правила.

Итак, для формирования у аутичного ребенка способности понимать речь мы **переходим от комментирования деталей, ощущений, ситуаций к сюжетному рассказу**. Очень помогает в этой работе **сюжетное рисование**. Когда мы, рассказывая ребенку о нем самом, начинаем, одновременно, рисовать то, о чем говорим, то можем быть уверены, что это привлечет его внимание.

К рисованию любимых сюжетов можно возвращаться каждый день, немного меняя их за счет деталей. Затем, когда ребенок уже сможет дольше удерживать внимание на рисунке, будет лучше понимать ваш рассказ, можно постепенно создавать из рисунков целые серии. Так получаются «истории в картинках» (что-то вроде «комиксов»), где главным героем является сам ребенок. Рисунки развешиваются по стенам или наклеиваются в альбом, превращаясь в целые книжки, которые ребенок будет сам с удовольствием перелистывать.

Развитие возможности активно пользоваться речью (растормаживание внешней речи).

При аутизме в большей степени, чем при любых других нарушениях, заметна разница между тем, что понимает ребенок, и тем, что он может произнести. Но причина здесь совершенно особая: это отсутствие или снижение речевой инициативы, которую мы должны восстановить и развить. Наиболее сложной, трудоемкой и наименее предсказуемой по темпу и результатам является работа с «неговорящими» детьми (первая группа либо смешанный случай с признаками как первой, так и второй группы).

Растормаживание речи у таких детей идет одновременно в трех направлениях:

1) Провоцирование произвольного подражания действию, мимике, интонации взрослого.

Такое произвольное подражание может стать предпосылкой подражания произвольного – звукового, а затем и словесного.

Подобного подражания легко добиться, используя приятные аутичному ребенку сенсорные впечатления: мы выдуваем мыльные пузыри – и даем подуть ребенку, раскручиваем волчок – и даем раскрутить ему, и т. п. В подходящий момент игры, когда удалось сосредоточить внимание ребенка на своем лице, можно, например, соорудить гримасу удивления, конечно, с подходящим комментарием. Вообще, нам важно добиться того, чтобы неговорящий ребенок как можно чаще смотрел на наше лицо, на рот именно в тот момент, когда мы что-то произносим.

Если аутичный ребенок начинает говорить поздно, после 5–6 лет, у него бывают трудности артикуляции, сходные с теми, какие испытывает ребенок с моторной алалией. Это вызвано тем, что его речевой аппарат не имеет нужных навыков, и ребенок испытывает большие сложности, подыскивая верный артикуляторный образ слова. Поэтому, чтобы облегчить ребенку формирование правильной артикуляции, важно сосредоточить его на лице взрослого в то время, когда мы поем ему песни, читаем стихи, что-то рассказываем.

2) Провоцирование ребенка на эхолалии и непроизвольные словесные реакции.

Этого мы добиваемся с помощью физических ритмов, ритмов движения ребенка. Мы используем, например, те моменты, когда он прыгает, приговаривая в такт прыжкам: «Как зайчишка, как зайчишка, как зайчишка, поскакал».

С помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии мы также стимулируем вокализации, словесные реакции аутичного ребенка. Когда мы читаем хорошо знакомые ему стихи или поем песни, то оставляем паузу в конце строфы, провоцируя его на договаривание нужного слова (при этом мы используем характерное для такого ребенка стремление завершать незавершенную фразу). Если ребенок не делает этого, то мы сами договариваем слово (можно иногда это делать шепотом, а можно и беззвучно – только артикулировать, когда ребенок сосредоточен на вашем лице. Еще лучше, чтобы ребенок в это время сидел у вас на руках, и вы могли бы дополнять ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваниями, подбрасываниями).

Всякий раз, когда ребенок чего-то от вас хочет, стоит подсказать ему короткую формулировку просьбы. Не надо говорить ребенку: «Скажи слово «гулять!»», так как это требует его произвольной организации. Следует только сопровождать его беззвучную просьбу нужным словом.

3) Повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутоstimуляции – еще одно важное направление работы по растормаживанию речи неговорящего аутичного ребенка. Состоит эта работа в том, что и в игре, и на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня, родители и специалисты, работающие с ребенком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с ситуацией.

Спустя какое-то время, если работа ведется постоянно и интенсивно, мы замечаем, что ребенку нравится «перекликаться» с нами, нравится, что его «понимают», ему отвечают. Нередко таким образом удается из бессмысленных вокализаций ребенка вылепить его первые слова.

Подчеркнем, что не требуется угадывать, что именно хотел произнести ребенок, – нужно просто по созвучию подобрать подходящее к данной ситуации слово.

Особые сложности в работе по растормаживанию речи возникают с детьми, у которых изначально очень много вокальной аутоstimуляции. Если ребенок постоянно «лопочет» или поет «на своем языке», или мычит, скрежещет зубами, щелкает языком, то вести речевую работу трудно, так как рот ребенка постоянно «занят». Работа по провоцированию на подражание с такими детьми, чаще всего, невозможна. Единственный выход – это описанная нами интенсивная работа по обыгрыванию их вокальной аутоstimуляции.

Нам необходимо создать условия для того, чтобы слова, междометия, фразы, «всплывшие на поверхность» в результате нашей работы по растормаживанию речи, не исчезали, а повторялись. А для этого мы должны опираться на стереотипность, на склонность ребенка однотипно реагировать в повторяющейся ситуации.

Работу с неговорящими детьми, перешагнувшими 5-летний возраст, следует начинать с очень интенсивных занятий по растормаживанию «внешней» речи. Когда ребенок вступает в школьный возраст, мы начинаем обучать его чтению и письму.

Все прочитанное с ребенком мы стараемся обсуждать, но только не «экзаменуя» его, не задавая ему прямых вопросов по тексту, требующих его произвольного сосредоточения. Наши просьбы «расскажи» или «перескажи мне» воспринимаются аутичным ребенком как требование выполнить очень тяжелую работу. Поэтому лучше как бы «случайно», на прогулке или в другой непринужденной обстановке, вспомнить о прочитанном и задать ребенку вопрос о каком-то конкретном эпизоде – например, одобряет ли он поступок героя книги (если это ребенок четвертой группы); а можно просто вкратце вспоминать с ним сюжет и провоцировать его на «договаривание» (если это ребенок второй группы).

Такая работа направлена не только на отработку у ребенка способности к связному и последовательному пересказу событий, но и на развитие его возможности участвовать в диалоге, слышать собеседника, учитывать его реплики, его мнение.

Работа по развитию возможностей диалога у детей третьей группы построена особым образом. Речь таких детей, достаточно развернута, они могут говорить очень долго о том, к чему имеют особое пристрастие (чаще всего – о чем-то страшном, неприятном), могут цитировать любимые книги целыми страницами. Но при этом их речь – это монолог, им нужен не собеседник, а слушатель, который в подходящий момент выдаст нужную ребенку аффективную реакцию: страх или удивление. Ребенок не учитывает реплики собеседника, более того, очень часто он не дает ему говорить, кричит и заставляет молчать, пока не закончит свой монолог, не договорит до конца цитату.

Чтобы вступить в диалог с таким ребенком, надо, в первую очередь, хорошо представлять себе содержание его фантазий (они, как правило, стереотипны) или сюжет той книги, которую он цитирует. Можно попробовать, воспользовавшись какой-то паузой, вносить небольшие дополнения и уточнения, не отступая от сюжета в целом. Можно одновременно начать иллюстрировать рассказ ребенка рисунками. Они привлекут его внимание и заставят, хотя бы время от времени, отступать от своего монолога.

Особенности подхода к обучению навыкам чтения, письма.

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

Так, при обучении чтению можно вначале ориентироваться на хорошую произвольную память ребенка, на то, что он, играя с магнитной азбукой или с кубиками, на сторонах которых написаны буквы, может быстро механически запомнить весь алфавит. Взрослому достаточно время от времени называть буквы, не требуя от ребенка постоянного повторения, не проверяя его, так как всё, что требует произвольного сосредоточения, тормозит ребенка, может вызвать у него негативизм.

Далее, такие авторы, как Никольская О.С., предлагают педагогам и родителям не учить ребенка побуквенному или послоговому чтению, а сразу обратиться к методике «глобального чтения», т. е. чтения целыми словами. Эта методика представляется более адекватной при обучении аутичных детей, чем побуквенное или послоговое чтение. Дело в том, что, научившись складывать буквы или слоги, аутичный ребенок может долгое время читать «механически», не вникая в смысл прочитанного. При «глобальном чтении» мы можем избежать этой опасности, так как

подписываем картинки или предметы целыми словами, и слово всегда сочетается в зрительном поле ребенка с предметом, который оно обозначает.

Кроме того, научить аутичного ребенка читать целыми словами легче и быстрее, чем по буквам и по слогам, так как он, с одной стороны, с большим трудом воспринимает фрагментированную информацию (поступающую в виде букв, слогов и т. д.), а, с другой стороны, способен ментально запоминать, «фотографировать» то, что находится в его зрительном поле.

Задача 1. Знакомство с буквами – создание «личного» букваря. Формирование начальных навыков письма. Наиболее верной в этой ситуации представляется максимальная связь обучения с личным жизненным опытом ребенка, с ним самим, его семьей, самыми близкими людьми, с тем, что происходит в их жизни. Опыт показывает, что это единственный путь сделать обучение аутичного ребенка осмысленным и осознанным. Создание «Личного букваря» подразумевает особую последовательность в изучении букв, которая была направлена на их осмысленное усвоение. Так, педагоги-практики, рекомендуют начинать изучение с буквы «Я», а не «А». Ребёнок вместе с взрослым приклеивает под ней свою фотографию.

Известно, что при аутизме ребёнок длительное время говорит о себе во 2-3-м лице, не употребляет в речи личных местоимений. Создавая букварь как книгу о себе, от своего имени, от первого лица, от «Я», ребёнок скорее осмысливал те предметы, события, отношения, которые значимы в его жизни.

Затем ребенку необходимо усвоить, что буква «я» может встречаться в других словах, в начале, середине, конце слова. Итак, наверху слева крупно пишется изучаемая буква, а остальное место занимают картинки с подписями. Для буквы и для каждого слова рисуем предварительно линию, на которой они потом будут написаны. Это делается для того, чтобы ребенок постепенно привыкал писать вдоль линии, не выходя за ее пределы. Однако сами буквы в словах мы можем делать разного размера, разного цвета, чтобы ребенок стереотипно не «застревал» на том изображении буквы, которое ему в первый раз написал педагог. Нам нужно, чтобы ребенок узнавал эту букву в разных книгах, журналах, на вывесках и т. д. Поэтому мы добиваемся того, чтобы он начал понимать, что каждую букву можно изобразить по-разному: она может быть и красной, и синей, и пластилиновой, и вырезанной из бумаги и т. д., а не только такой, какой ее рисует мама.

После изучения «Я» мы переходим к буквам имени ребёнка.

Когда буквы имени были пройдены, взрослый вместе с ребёнком подписывает его фотографию: «Я(имя ребёнка)».

Затем изучаются буквы «М» и «А». Последовательное изучение букв «М», «А» и мамина фотография в альбоме с подписью «мама» произвольно подводят ребёнка к прочтению слова «мама», вместо абстрактного слога «ма».

В общем виде последовательность работы в букваре можно представить следующим образом:

- 1) изучение новой буквы. Букву пишет сначала взрослый, затем сам ребёнок (или взрослый его рукой);
- 2) рисование предметов, в названиях которых есть изучаемая буква. Ребёнок самостоятельно или с помощью взрослого рисует предметы, или дорисовывает какую-то деталь в его рисунке;
- 3) подписывание нарисованных предметов. Ребёнок сам или с помощью взрослого пишет в слове знакомую букву. При необходимости написание буквы заранее отрабатывается с помощью упражнений.

На изучение одной буквы отводится 1-2 занятия. Вечером мама листает альбом вместе с ребенком и комментирует, внося в рассказ новые детали. Таким образом, альбом становится «копилкой» всех впечатлений ребенка, связанных с изучением букв: того, что он знает, умеет, что ему нравится, о чем ему приятно вспомнить, поговорить.

Когда все буквы алфавита были пройдены, «Мой букварь» обычно становится любимой книгой аутичного ребенка.

Обучение осмысленному чтению.

Важно научить аутичного ребенка читать осмысленно, так как осмысленное чтение стимулирует и формирует его познавательные потребности. Чтение становится важным средством расширения

представлений аутичного ребенка об окружающем мире, понимания временных, причинно-следственных и других логических закономерностей, освоения социальных правил и понимания человеческих отношений. Осмысленное чтение развивает и собственную речь аутичного ребенка, помогает преодолеть речевое недоразвитие.

При обучении аутичного ребёнка чтению на начальном этапе целесообразно использовать элементы методики «глобального чтения», то есть чтения целыми словами. Начиная с изучения букв, и постепенно переходя к чтению слов и фраз, мы всегда должны опираться на материал собственной жизни ребенка, на то, что с ним происходит: повседневные дела, праздники, поездки и т.п.

Поэтому с самого начала отбирайте слова, которым вы учите ребёнка. Слова должны обозначать известные ребёнку явления, которые помогут ему понять обращённую к нему речь, помогут выразить своё желание, мысль.

1) Обучение «глобальному чтению» слов.

Для обучения «глобальному чтению» слов используется учебный материал, подобранный по четырем темам: №1 — «Моя семья», №2 — «Любимая еда», №3 — «Животные», №4 — «Еда для животных». Картинки или фотографии, подобранные по этим темам, находятся в четырех конвертах. Вместе с фотографиями или картинками в конвертах находятся таблички с обозначающими их словами (фотография ребёнка и слово «я», картинка с изображением сока и слово «сок» и др.) Используются фотографии (картинки) небольшого размера (квадрат со сторонами 5-7 см) и таблички со словами (узкая полоска длиной 7-10 см).

Учитывая возрастной объём памяти ребёнка, количество фотографий или картинок в конверте первоначально не должно превышать 5-6. Постепенно их количество может увеличиваться.

К концу второго этапа ребенок уже может найти и взять нужную картинку из ряда других, может выбрать табличку-подпись и положить ее под соответствующую картинку. Иначе говоря, он теперь узнает нужное слово, прочитывает его целиком. Еще одна важная задача, которую мы должны решить на втором этапе работы, – научить ребенка слышать звуковой состав слова и уметь его воспроизводить, т. е. передавать письменно. Другими словами, мы учим ребенка анализировать состав слова.

Звукобуквенный анализ слова.

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 ребенку (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: на большой карте напечатаны начальные буквы из слов, обозначающих картинки на маленьких карточках.

Подбираем картинки на определенные звуки. На альбомных листах крупно печатаем 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».

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.

2) Обучение чтению фраз «глобальным» способом (объединение знакомых существительных при помощи глаголов)

Как только ребенок научился глобальному чтению слов, представленных 4-мя основными темами, мы переходим к прочитыванию коротких фраз, в которых использовали уже знакомые ребенку слова. Логика состоит в том, чтобы как можно быстрее донести до аутичного ребенка смысл чтения, дать ему понять, что с помощью чтения и письма можно не только называть предметы, но и сообщать о действиях, событиях, о чувствах и желаниях. К привычному учебному материалу добавляются глагольные слова «люблю» и «любит», написанные на отдельных табличках. Эти глаголы становятся смысловыми центрами фраз, которые учился составлять ребенок. Мы предлагаем ему выложить в ряд его собственную фотографию, слово «люблю» и картинку с изображением любимого продукта. Под фотографию ребенка подкладывается слово «я», а под изображение продукта – обозначающее его слово, например, «сок». Затем ребенок с помощью педагога прочитывает: «Я люблю сок». Понятно, что визуальная опора обеспечивала осмысление ребенком прочитанной фразы.

Далее мы спрашивали у ребенка: «А что ты еще любишь?», и, получив ответ, предлагали ему заменить картинку с изображением любимого продукта (и обозначающее ее слово) и прочитать вновь получившуюся фразу, например: «Я люблю мюсли».

Далее нам было важно научить ребенка выделять «составные части» слова – буквы и слоги, и самостоятельно прочитывать новые слова и фразы. Поэтому наиболее логичным является переход к послоговому чтению. Традиционный букварь, книги для чтения ориентированы на послоговое чтение, обучение письму также опирается на проговаривание слов по слогам.

Послоговое чтение

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

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 – «слоговые дорожки» (букварь Жуковой).

Итак, мы используем элементы «глобального чтения» в начале обучения аутичного ребенка как вынужденную меру для того, чтобы создать у него целостное представление о словах и фразах, научить читать осмысленно, создать мотивацию к чтению. Мнение о том, что «глобальное чтение» может «тормозить» освоение аналитического чтения в опыте таких авторов, как Никольская О.Н., не подтвердилось. Напротив, все аутичные дети, проходившие экспериментальное обучение, легко начинали читать по слогам именно после того, как научились читать целыми словами.

Методики коррекции, используемые в логопедической работе с аутичными детьми:

- Прикладной анализ поведения. («Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии» – статья С.С.Морозовой, психолога из МГУ, проходившей стажировку в США по поведенческой терапии (модификации поведения, АВА).
- Методика Л.Г. Нуриевой
- Методика глобального чтения Б.Д. Корсунской
- Использование элементов методики М. Монтессори, С. Лупан

Изучение полученных результатов работы педагогов-практиков показало, что **особая речевая терапия** является одной из важнейших в коррекции аутистического поведения, эмоционального и психического недоразвития у детей с ранним детским аутизмом.

Список использованной литературы.

1. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. — М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2007.
2. Морозова Т.И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детской аутизме // Дефектология. – 1990. — № 5.
3. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М.М. — М.: Теревинф, 2005.
4. Дефектология. Словарь-справочник: Учебное пособие. / Под ред. Пузанова Б.П. — М.: Сфера, 2005.
5. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. — М.: Теревинф, 2006.
6. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма.
7. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение I // Дефектология. – 1987. — № 2. – С. 10-16.
8. Лебединская К.С., Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение II // Дефектология. – 1988. — № 2. – С. 10-15.