Выступление на методическом объединении структурного подразделения 02.05.2014.

Провела: учитель-дефектолог Борода Т.В.

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ.**

*Каждый ребенок по-своему уникален. Он проходит индивидуальный путь развития, и задача взрослых – расширить горизонты возможностей, сделать путешествие в мир знаний увлекательным.*

Несмотря на то, что синдром детского аутизма изучается в России более 50 лет и за эти годы проведено много исследований, опубликовано большое количество медицинских психологических и педагогических работ, остаются неясными многие аспекты этиологии, патогенеза, систематики и лечения аутизма.

За последние десятилетия ХХ века представления о причинах возникновения аутизма стали значительно более определёнными, хотя о полной ясности в этом вопросе говорить преждевременно.

Все существующие концепции можно разделить на **психогенные и биологические.** Представления о психогенной природе аутизма возникли в конце 40-х, начале 50-х годов ХХ века и развивались в русле психоаналитических представлений. С 1945 года в психоаналитической литературе появились сообщения (со ссылкой на мнение Л.Каннера) о недостатке теплоты и ласки в отношениях аутичных детей и их матерей, о властности, эгоцентричности, чрезмерной рациональности, доминантности, холодности матерей аутичных детей. В рамках этой концепции аутизм рассматривался как психогенное расстройство, в основе которого - нарушение взаимодействия между матерью и аутичным ребёнком. В целом предложенная психоаналитиками теория очень оптимистична: стоит кому-либо помочь аутичному ребёнку пробиться через барьер «стеклянного шара» в реальный мир, и развитие само собой вернётся в нормальное русло, скрывающаяся в раковине аутизма личность получит необходимые возможности для самореализации.

Однако усилия психоаналитиков, направленные как на самого ребёнка, так и на его близких, привели к относительному успеху лишь в очень немногих случаях, что вызвало естественное недовольство родителей. Кроме того, психоаналитическая концепция подразумевала, что фактически причиной аутизма являются особые черты личности, характера матери аутичного ребёнка.

В настоящее время большинство исследователей аутизма придерживаются немногие специалисты, но, тем не менее, её не отрицают полностью, т. к. основана она на исследованиях, проведённых учёными (в т.ч. Каннером). Большинство исследователей аутизма придерживаются биологической концепции, которая предполагает большую роль генетических факторов, органического поражения ЦНС.

**Диагностические критерии.**

  Единых диагностических критериев, которые были бы общепринятыми и удовлетворяли всех, нет. Тем не менее, как и при диагностике любого синдрома, в случае ДА необходимо опираться на какие-то значимые симптомы. Такие симптомы были выделены Лео Каннером:

1. Глубокое нарушение аффективного контакта с другими людьми;
2. Навязчивое стремление к повторяющимся, однообразным формам активности;
3. Поглощённость вращающимися или вращаемыми с использованием тонкой моторики объектами;
4. Мутизм, или не направленная на межличностную коммуникацию речь;
5. Хороший когнитивный потенциал, проявляющийся в возможностях памяти или навыках в выполнении заданий, особенно досок Сегена.

Однако при наличии этой общности проявлений другие признаки обнаруживают значительный полиморфизм. Да и основные симптомы различаются как по особенностям характера, так и по степени выраженности.

Всё это определяет наличие вариантов с разной клинико-психологической картиной, разной социальной адаптацией, разным прогнозом.

Между тем, клинико-психологической классификации, адекватной этим задачам не имеется. Существующие классификации чаще всего построены по этиологическому, либо по патогенетическому принципу.

Официально утверждённой является Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10 F80-F89 - расстройства психологического развития). Более развёрнутую классификацию предлагает НЦПЗ РАМН (1997г.)

Как отмечают сами авторы (В.М.Башина,1999 г.), они более придерживаются в ней патогенетического признака (учитывается генез, возраст, динамика), однако эти моменты недостаточно связаны с клиникой. Эти недочёты связаны со сложностью классификации аутизма.

  *О.С. Никольской* (1985 г.) *предложена психологическая классификация*. Не отрицая первазивного характера психических расстройств при ДА, считается, что ведущими в патогенезе являются нарушения эмоциональной сферы (В.В. Лебединский и др. 1990г.). Градации классификации (группы аутистического дизонтогенеза) должны отражать варианты защитных реакций аутичных детей, тяжесть и глубину аутистических расстройств. Группы выделены на основе особенностей вторичных стереотипных поведенческих образований, являющихся по природе своей компенсаторными, аутостимуляционными и, в то же время, патологическими, не направленными на развитие ребёнка.

Теоретической базой являются представления об уровневой организации базальной системы эмоциональной регуляции поведения (В.В.Лебединский и др. 1990г.). В каждой из 4-хгрупп (или видов аутистического дизонтогенеза) преобладают механизмы того или иного уровня базальной системы, эмоциональной регуляции поведения (уровни полевой реактивности, эмоциональной экспансии, эмоционального контроля соответствуют 1-4 группам аутистического дизонтогенеза по О.С. Никольской).

  У детей ***1-й группы*** речь идёт об отрешённости от внешней среды. Дети 1-й группы с аутистической отрешённостью от окружающего характеризуются наиболее агрессивной патологией, наиболее тяжёлыми нарушениями психического тонуса и произвольной деятельности. Их поведение носит полевой характер и проявляется в постоянной миграции от одного предмета к другому. Эти дети мутичны. Нередко имеется стремление к нечленораздельным, аффективно акцентуированным словосочетаниям.

Наиболее тяжёлые проявления аутизма: дети не имеют потребности в контактах, не осуществляют даже самого элементарного общения с окружающими. Не овладевают навыками социального поведения. Нет и активных форм аффективной защиты от окружающего, стереотипных  действий, заглушающих неприятные впечатления извне, стремления к привычному постоянству окружающей среды. Они не только бездеятельны, но и полностью беспомощны, почти или совсем не владеют навыками самообслуживания. Дети этой группы имеют наихудший прогноз развития, нуждаются в постоянном уходе и надзоре. Они остаются мутичными. Полностью несостоятельными в произвольной деятельности. В условиях интенсивной психолого-педагогической коррекции у них могут быть сформированы элементарные навыки самообслуживания; они могут освоить письмо. Элементарный счёт и даже чтение про себя. Но их социальная адаптация затруднена даже в домашних условиях.

  Дети ***2-й группы*** с аутистическим отвержением окружающего характеризуются определённой возможностью активной  борьбы с тревогой и многочисленными страхами за счёт аутостимуляции положительных ощущений при помощи многочисленных стереотипий: двигательных (прыжки, взмахи рук, перебежки и т.д.), сенсорных (самораздражение зрения, слуха, осязания) и т.д. Такие аффективно насыщенные действия, доставляя эмоционально положительно окрашенные ощущения и повышая психологический тонус, заглушают неприятные воздействия извне.

Внешний рисунок их поведения - манерность, стереотипность, импульсивность многочисленных движений, причудливые гримасы и позы, походка, особые интонации речи. Эти дети обычно мало доступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. С гримасами либо застывшей мимикой обычно диссоциирует осмысленный взгляд.

Спонтанно у них вырабатываются лишь самые простейшие стереотипные реакции на окружающее, стереотипные бытовые навыки, односложные речевые штампы-команды. У них часто наблюдается примитивная, но предельно тесная « симбиотическая» связь с матерью. Ежеминутное присутствие которой - непреложное условие их существования.

Прогноз на будущее для детей данной группы лучше. При адекватной длительной коррекции они могут быть подготовлены к обучению в школе (чаще - массовой, реже во вспомогательной).

  Дети ***3-й группы*** с аутистическими замещениями окружающего мира характеризуются большей произвольностью в противостоянии своей аффективной патологии, прежде всего страхам. Эти дети имеют более сложные формы аффективной защиты, проявляющиеся в формировании патологических влечений, компенсаторных фантазиях, часто с агрессивной фабулой, спонтанно разыгрываемой ребёнком как стихийная психодрама, которая снимает пугающие его переживания и страхи. Внешний рисунок их поведения ближе к психопатоподобному. Характерны развёрнутая речь, более высокий уровень когнитивного развития. Эти дети менее аффективно зависимы от матери, не нуждаются в примитивном контакте и опеке. Поэтому их эмоциональные связи с близкими недостаточны. Низка способность к сопереживанию. При развёрнутом монологе очень слаб диалог.

Эти дети при активной медико-психолого-педагогической коррекции могут быть подготовлены к обучению в массовой школе.

  Дети ***4-й группы*** характеризуются сверхтормозимостью. У них не менее глубок аутистический барьер, меньше выражена патология аффективной и сенсорной сфер. В их статусе на первом плане - неврозоподобные расстройства: чрезвычайная тормозимость, робость, пугливость, особенно в контактах, чувство собственной несостоятельности, усиливающее социальную дезадаптацию. Значительная часть защитных образований носит не гиперкомпенсаторный, а адекватный, компенсаторный характер, при плохом контакте со сверстниками они активно ищут защиты у близких; сохраняют постоянство среды за счёт активного  усвоения поведенческих штампов. Формирующих образцы правильного социального поведения, стараются быть «хорошими», выполнять требования близких. У них имеется большая зависимость от матери, но это не витальный, а эмоциональный симбиоз с постоянным аффективным «заражением» от неё.

Их психический дизонтогенез приближается, скорее, к своеобразной задержке развития с достаточно спонтанной, значительно менее штампованной речью. Дети именно этой группы часто обнаруживают парциальную одарённость.

Выделенные клинико-психологические варианты РДА отражают, очевидно, различные патогенетические механизмы формирования этой аномалии развития, быть может, разную степень интенсивности и экстенсивности патогенного фактора ( о чём говорит возможность их перехода друг в друга в сторону ухудшения при эндогенных колебаниях, экзогенной либо психогенной провокации и, наоборот, улучшения, чаще при эффективности медико-коррекционных мероприятий, а иногда и спонтанно), разный характер генетического , патогенного комплекса, особенности «почвы», как конституциональной, так и патологической.

По мнению С.А.Морозова, группы(типы) аутистического дизонтогенеза отражают определённые реальности и использовать эту классификацию можно и нужно. Вместе с тем, характеристики группы даны описательно, но, как известно, детский аутизм - прежде всего, искажённый вид психического дизонтогенеза. Что уже само по себе подразумевает клиническую полиморфность и не способствует чёткости описательных характеристик. Положение усугубляется наличием явлений депривации, задержки, нередко психического недоразвития. Сориентированная прежде всего на аффективную сферу, классификация О.С.Никольской оставляет широкую вариативность для характеристик других сфер психики (например, для интеллекта), не может учесть наличие или отсутствие осложняющих синдромов, что делает практическое применение ещё более затруднительным.

Состояние психики ребёнка с аутизмом меняется с возрастом. Причём неравномерность развития отдельных психических функций оказывается более выраженной, чем в норме. Также происходят, накладываясь на возрастное развитие, изменения, связанные с ходом коррекционного процесса.

Можно сказать, что происходит возрастная эволюция синдрома: аутизм у четырёхлетнего ребёнка проявляется иначе, чем у четырнадцатилетнего подростка. Естественно, с течением времени может оказаться иной и квалификация по групповой принадлежности, то есть группа - характеристика не раз и навсегда заданная, но динамическая.

**Принятие решения о выборе коррекционного подхода**

Прежде чем начинать работу, надо принять достаточно обоснованное решение относительно того, какой коррекционный подход предполагается использовать. В нашей стране наиболее разработанным и признанным междисциплинарным подходом является клинико-дизонтогенетический подход, который на протяжении многих лет разрабатывался в отечественной детской психиатрии, психологии и дефектологии. Существуют и более частные коррекционные направления, имеющие собственную теоретическую и методическую базу. Мы остановимся на трех подходах, которые зарекомендовали себя как достаточно эффективные при работе с детьми, страдающими аутизмом и близкими к аутизму нарушениями (расстройствами аутистического спектра):

1) эмоционально-уровневый подход — разработан В.В. Лебединским, К.С. Лебединской, О.С. Никольской и другими авторами;

2) ТЕАССН-подход (ТЕАССН (Treatment and Education of Autistic Children and Related Communication Handicapped Children) — программа коррекции и обучения для аутичных детей и детей со сходными нарушениями общения; разработана в Университете Северной Каролины, США; используется в качестве государственной программы по обучению аутичных детей в Бельгии, Дании и некоторых штатах США.);

3) поведенческий подход.

**Факторы, влияющие на выбор подхода**

При выборе основного коррекционного подхода должны учитываться следующие факторы.

*Характер структуры дефекта:* специфика каждого из подходов такова, что на первых этапах коррекции ставятся различные задачи, в зависимости от того, роль каких сфер психической деятельности признается ведущей в структуре дефекта. В связи с этим, представляется разумным применять эмоционально-уровневый подход при работе с детьми, у которых в клинической картине на первый план выступают аффективные нарушения, особенно, если они служат основным препятствием к общению и развитию в целом. При выраженной умственной отсталости, когда интеллектуальные нарушения играют не меньшую (а часто и большую) роль, чем эмоциональные и коммуникативные, при отсутствии у ребенка страхов и сензитивности к контакту более логичным кажется использование поведенческих методик, которые позволяют формировать предпосылки для развития интеллекта.

*Организационные возможности.* Важно, чтобы в наличии были специалисты, владеющие методиками работы в рамках упомянутых подходов. Это условие часто оказывается невыполнимым, однако, должно соблюдаться хотя бы в некоторой степени.

Имеет значение объем предполагаемой работы: например, начинать развернутую поведенческую терапию при количестве занятий, меньшем, чем 15—20 часов индивидуальной работы в неделю, представляется неразумным.

Существенную роль играет то, в каких условиях будут проходить занятия — есть ли возможность выбирать их или менять по вашему усмотрению. Работа с использованием ТЕАССН-подхода и поведенческой терапии (в меньшей степени) требует определенной организации пространственной среды. Если Вы не имеете возможности перемещать мебель, убирать из поля зрения ребенка лишние предметы, подбирать подходящие материалы и пособия, то лучше отказаться от систематического применения этих подходов в своей работе. Эмоционально-уровневый подход также предполагает создание особой среды, которая помогает ребенку чувствовать себя комфортно, а психологу — находить возможности для взаимодействия с ребенком, однако, эти условия не столь жестки.

Таким образом, при выборе коррекционного подхода необходимо учитывать организационные оставляющие ситуации, сложившейся в том образовательном (медицинском, социальном, научном) учреждении, где Вы работаете.

*Возраст ребенка на момент начала коррекционной работы* является важным фактором, влияющим на решение, о том, применение какого подхода наиболее адекватно. Прежде всего, учитывается психический возраст, определять который желательно не только при помощи тестов, но и опираясь на качественный анализ особенностей развития каждого ребенка, а также на уровень его социальной адаптации. Тот факт, что для сложных и осложненных форм аутизма характерно сочетание нескольких вариантов психического дизонтогенеза, делает задачу определения психологического возраста очень трудной. Весьма часто мы видим следующую картину: по своему аффективному развитию ребенок находится на уровне 2—3 месяцев, по речевому развитию — на уровне года, по развитию зрительного восприятия — на уровне 4-х лет, по развитию моторики — на уровне 3-х лет; при этом физический возраст ребенка — 5 лет. Если отставание аффективной сферы столь существенно, необходимо начинать коррекцию с применения эмоциоиально-уровневого подхода. В то же время, следует отметить, что при глубокой патологии аффективной сферы использование данного подхода иногда не приносит значительных изменений в общую картину нарушений развития. Когда возникает подобная ситуация, через несколько месяцев следует, на наш взгляд, начинать использование других подходов. Такая необходимость частично объясняется возрастным фактором: чем старше ребенок, тем труднее формировать поведенческие навыки и стереотипы, без которых невозможна адаптация в социуме. Если нет возможности путем коррекции впрямую повлиять на эмоциональные нарушения, необходимо использовать более сохранные функции для максимально более полной реализации потенциальных возможностей ребенка. При этом сохраняется возможность опосредованного воздействия на аффективную сферу.

*Социальная ситуация развития.* Чтобы решить, как работать с ребенком, необходимо проанализировать, каковы реальные и потенциальные возможности его социальной адаптации. При знакомстве с семьей Вы должны сделать если не заключение, то хотя бы предположение о том, какое место занимает ребенок в семье, каковы ожидания родителей. Позиция родителей в отношении ребенка, требования, которые они к нему предъявляют, их готовность к сотрудничеству и участию в коррекционном процессе очень важны при выборе подхода. Если такое сотрудничество невозможно (например, в ситуации, когда родители работают, а с ребенком сидит бабушка), то, на наш взгляд, лучше применять эмоционально-уровневый подход, в рамках которого основная работа ведется «здесь и сейчас». Поведенческий и ТЕАССН-подходы в большей степени рассчитаны на изменение всех сфер жизни ребенка на продолжительный срок, поэтому их применение можно начинать, если есть уверенность в том, что семья будет работать в том же направлении, что и специалисты. Однако, несмотря на это, необходимость обучения ребенка жизненно важным навыкам (например, навыкам самообслуживания; невербальной коммуникации) порой заставляет отступать от этого правила.

В связи с тем, что в нашем государстве практически отсутствует система специализированной помощи детям с аутизмом, их будущее в целом представляется пока достаточно неопределенным. Особенно это касается детей с осложненными и тяжелыми формами аутизма. Поэтому на данном этапе представляется целесообразным в большей степени придерживаться концепции адаптации ребенка к среде (таков, например, поведенческий подход), нежели стремиться адаптировать среду к потребностям и возможностям ребенка (ТЕАССН).

**Развитие речи по Нуриевой Л.Г.**

 Данные методические разработки могут быть полезны при работе с теми неговорящими детьми, у которых не удалось вызвать звучащую речь с помощью методов эмоционального растормаживания (СоботовичЕ. Ф., 1981), использования звукоподражаний (Румянцева О. А., Старосельская H. E., 1997) и на сеансах холдинг-терапии (Либлинг M. M., 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 артикуля-торной апраксии, наличие которой может служить серьезным препятствием для успешного развития речи. Но глубина аутисти-ческих 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 средства, 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 пересесть 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 отрабатывается 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.

**Обучение речевым навыкам и навыкам общения по Морозовой С.С.**

Нарушения речевого развития являются одним из наиболее важных признаков аутизма. Существует множество различных точек зрения на природу и характер этих нарушений. Представители поведенческого подхода не принимают участия в этих дискуссиях, поскольку предметом бихевиоризма является внешне наблюдаемое поведение, а не внутренние механизмы этого поведения. В то же время, в рамках поведенческой терапии накоплен огромный и ценный опыт формирования речевых навыков у детей с различными нарушениями развития. В этой статье мы дадим краткое описание начального этапа работы по обучению речевым навыкам. Следует отметить, что поведенческая терапия пред полагает индивидуальный подход: выбор навыков и пособий для обучения, продолжительность формирования того или иного навыка — эти и другие параметры изменяются в зависимости от того, как происходит научение в каждом конкретном случае.

**Первичное обследование речи**

Работа по формированию речевых навыков начинается с оценки уровня актуального развития речи данного ребенка. В связи с тем, что в нашей стране отсутствуют стандартизированные методики обследования речевого развития, возможно использование так называемых «речевых карт» (схем логопедического обследования). В то же время, большинство логопедических методик не приспособлено для использования при диагностике уровня речевого развития детей с аутизмом. На наш взгляд, более пристального внимания заслуживает обследование понимания речи, а также ее коммуникативного использования.

**Обследование понимания речи (импрессивиая речь).**

В первую очередь, понимание ребенком речи обследуется в спонтанной ситуации. Изучают, *понимает ли ребенок высказывания, которые содержат аффективно значимые для него слова.* Что имеется в виду? Путем наблюдения или в беседе с родителями выясняют, что ребенок любит, что является для него особенно значимым (многие дети любят слушать музыку, качаться на качелях, смотреть телевизор, имеют пристрастие к определенному лакомству — например, к некоторым видам конфет и т.д.). Затем в отсутствие значимого объекта или действия в поле зрения ребенка произносят высказывание, содержащее значимое слово (например: «Пойдем на качели», «Включим кассету» или «Хочешь "Чупа-чупс"»? и т.п.). Если поведение ребенка изменится видимым образом — например, он повернет голову в сторону говорящего, подойдет к нему и т.п. — можно предположить, что он хотя бы частично понял высказывание. Важны два момента: предлагаемые объекты (виды деятельности) должны иметься в наличии; пробы на понимание таких слов должны производиться несколько раз в течение обследования — не менее 3—5 (не подряд) — для получения достоверного результата.

Затем проверяют, *выполняет ли ребенок словесные инструкции: а) в контексте происходящего; б) вне контекста происходящего.* В первом случае ребенка просят сделать что-либо в русле того, чем он занят. Например, если он играет с железной дорогой, можно сказать: «Поставь вагон на рельсы», «Возьми паровоз» и т.п. Если ребенок уронил что-либо, можно сказать ему: «Подними». Во втором случае ребенку дают инструкции, не связанные с тем, чем он занят, например: «Подойти сюда», «Дай кубик» и т.п. При обследовании понимания инструкций следует избегать помощи (например, жестов) для получения более точной информации. Инструкции должны предъявляться в разных контекстах и ситуациях.

Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на понимание названий: предметов; действий; качеств предметов; понятий, выражающих пространственные отношения, и т.п.

Если у ребенка есть собственная речь, то она обследуется одновременно с пониманием.

**Обследование собственной речи (экспрессивная речь).**

Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются различные *вокализации и звуки внегортанного происхождения (т. е. производимые без участия голосовых складок) ребенка.* Полученная информация будет использована на первых этапах работы по развитию речи.

Важно обратить внимание на наличие *спонтанного подражания* различным звукам, словам и высказываниям; также фиксируются *эхолалии (непосредственные и отставленные).*

При наблюдении смотрят, как *ребенок выражает свои требования или отказ от чего-либо.* Даже если ребенок не использует речь (вокализации, слова и т.п.) для выражения желания или протеста, уже имеющиеся формы коммуникации могут стать фундаментом для формирования простейших речевых навыков или их предпосылок.

Помимо описанных выше форм речевого поведения, отмечается, каковы *собственные спонтанные высказывания* ребенка. В некоторых случаях такие высказывания могут не иметь коммуникативной направленности. Тем не менее, фиксируя их, можно получить косвенное представление о произносительной стороне речи, о связи высказываний ребенка с его действиями и т.д.

По возможности, проводится направленное обследование экспрессивной речи: изучают способность к вербальному подражанию, сформированность таких навыков как называние предметов, действий и т.д. Дальнейшее обследование проходит по стандартной схеме логопедического обследования: подробно исследуются произносительная сторона речи (интонации, громкость, качество произнесения звуков и т.п.), грамматическая структура речи, лексический состав, навыки диалога, просодика. Как отмечалось выше, все эти навыки обследуются одновременно с диагностикой понимания речи.

Для того, чтобы обследование было полезным для построения программ по развитию речи, оно должно быть максимально точным и объективным. Поэтому целесообразно соблюдать следующие организационные условия: наличие нескольких квалифицированных наблюдателей; фиксация наблюдаемого (письменно или на видеокамеру); структурирование полученной информации (обобщающий протокол — табл. 5).

**Начальный этап обучения пониманию речи**

Результаты обследования изучаются и используются для построения индивидуальных программ по формированию речевых навыков. Перед тем, как начать обучение, надо проанализировать весь спектр речевых навыков, имеющихся у ребенка. Обучение начинают с наиболее простых для него навыков; степень сложности определяется индивидуально. Развитие экспрессивной стороны речи и понимания у говорящих детей должны идти параллельно и равномерно.

Рассмотрим случай, когда на этапе обследования ребенок внешне не проявляет понимания речи, что при аутизме наблюдается достаточно часто.

Необходимыми предпосылками начала обучения являются частичная сформированность «учебного поведения», выполнение простых инструкций (в том числе, «Дай» и «Покажи»). Эти инструкции понадобятся для обучения *пониманию названий предметов.* Приведем программу *обучения выполнения инструкции «Дай».*

*А.* Выбирают один предмет, пониманию названия которого будут обучать ребенка. Как отмечает Lovaas (1981), этот предмет должен соответствовать двум характеристикам: часто встречаться в быту; форма и размер предмета должны быть такими, чтобы ребенок мог взять его рукой.

Ребенок и взрослый сидят рядом за столом (либо лицом к столу, либо на стульях друг напротив друга около стола). На столе не должно находиться ничего. Взрослый кладет на стол предмет и привлекает внимание ребенка (при помощи обращения по имени или инструкции: «Посмотри на меня»). Затем дает инструкцию, например, «Дай чашку».

Если ребенок выполняет инструкцию (т. е. берет чашку со стола и кладет ее в руку взрослому), немедленно следует поощрение.

Если ребенок не выполняет инструкцию, за ней немедленно следует физическая помощь: взрослый своей рукой (ведущей) берет руку ребенка так, чтобы его рукой взять чашку и вложить ее во вторую свободную руку взрослого. Затем ребенка поощряют, комментируя: «Умница, ты дал чашку!». Каждый следующий раз степень помощи уменьшается — все более легкими движениями направляют руку ребенка. Поощрение предоставляется, когда ребенок выполняет инструкцию не хуже, чем в предыдущей попытке. В результате обучения инструкция должна выполняться без помощи со стороны взрослого.

*Б.* После того, как ребенок уже дает предмет по инструкции, его учат отличать этот предмет от других, не похожих на него. В качестве альтернативных объектов можно использовать любые предметы, не похожие не исходный (например, если в качестве предмета, название которого изучалось, ис-

пользовалась ложка, то в качестве альтернативных предметов можно взять ластик, куклу и т.п.). Затем придерживаются следующей последовательности действий:

• помещают на стол два предмета — причем они должны находиться на равном расстоянии от ребенка (иначе он будет с большей вероятностью брать тот предмет, который находится ближе);

• дают ту же самую инструкцию, что и в пункте *А* (например, «Дай чашку»), и оказывают помощь так, чтобы ребенок взял правильный предмет. Ответ подкрепляют. Помощь уменьшают, добиваясь самостоятельности от ребенка. Затем предметы меняют местами, и повторяют ту же инструкцию, что и в первый раз. Важно *быстро оказывать помощь,* не давая ребенку ошибиться, так как каждая ошибка ослабляет возникающую постепенно связь между словом и предметом;

• если ребенок безошибочнодает по инструкции данный предмет из 5—6 альтернативных, можно переходить к изучению второго слова.

Одна из ошибок, которая возникает при обучении выполнять инструкцию «Дай» по выбору из нескольких объектов — использование педагогом дополнительных подсказок. Например, после предъявления инструкции взрослый держит свою руку рядом с предметом, который ребенок должен дать. Иногда достаточно выразительного взгляда для того, чтобы подсказать ребенку, какой предмет следует взять. Обучающий должен стараться избегать таких подсказок, поскольку у детей легко формируется зависимость от такого вида помощи. Кроме того, нельзя забывать, что цель в данном случае состоит в том, чтобы ребенок, выполняя инструкцию, ориентировался на вербальную информацию.

*В.* Ребенок научился выполнять инструкцию «Дай» с одним предметом («Дай чашку»), выбирая его из нескольких других, можно вводить название нового предмета (например, *кубик).* Второй предмет должен резко отличаться от первого и по внешнему виду (цвету, форме, материалу и т.д.), и по семантическому содержанию (если первый объект — чашка, то ложка, губка и т.п. не могут использоваться в качестве второго предмета). После того, как ребенок научился давать второй предмет в отсутствие первого, можно переходить к обучению различать эти предметы в ответ на инструкцию. Затем постепенно вводят новые слова и увеличивают число предметов, из которых ребенок должен выбирать.

*Следовать инструкции «Покажи»* обучают таким же образом, как и инструкции «Дай». Кратко остановимся на нескольких проблемах, которые иногда возникают при обучении. Некоторые дети долго не научаются правильно складывать пальцы для формирования указательного жеста (указательный палец вытянут, остальные — сложены). Может ли это служить препятствием для обучения показывать предметы? В некоторых случаях на начальных этапах обучения допускается прикосновение кисти руки к предмету и одновременно проводится дополнительное обучение по формированию указательного жеста. Иногда это делается путем развития навыка подражания (пальчиковая гимнастика), иногда с помощью искусственных средств (перчатки с отверстием для указательного пальца и т.п.). Как показывает наш опыт, все дети научаются со временем правильному использованию указательного жеста.

Еще один спорный момент — какой материал использовать при обучении инструкции «Покажи»: предметы или картинки? Как правило, начинают с предметов. Однако, в некоторых случаях бывает трудно научить ребенка отличать новую инструкцию «Покажи» от уже известной ему инструкции «Дай». Если у ребенка присутствует навык соотнесения предметов и их изображений, то можно начинать обучение с использования картинок. При этом сначала берут изображения уже знакомых ребенку предметов, которые он умеет давать по инструкции. Картинки должны быть реалистичными, четкими. Можно сначала поместить их на фланелеграф (так как проще показывать картинки, расположенные на плоскости, перпендикулярной плоскости стола). В дальнейшем их кладут на стол. После того, как инструкция «Покажи» будет отработана на картинках, можно вернуться к предметам. Кратко повторим порядок обучения «Покажи»: с одним предметом (картинкой); (первый предмет) из двух—шести других предметов (картинок); со вторым предметом (картинкой); (второй предмет) из двух—шести других предметов (картинок); по выбору между первым и вторым (инструкции даются в случайном порядке, расположение объектов меняют) и т.д.

Все слова, пониманию которых ребенок научился в учебной, несколько искусственной ситуации, должны употребляться в контексте повседневной жизни ребенка.

*Процесс переноса (или генерализации) навыка должен быть продуман так же тщательно, как и процесс обучения.*

Пример планирования переноса навыка (Выполнение инструкции «Дай»):

1) занятия на учебном месте с мамой;

2) занятия дома с педагогом;

3) использование новых предметов, соответствующих изученным словам;

4) выполнение инструкций на кухне дома (инструкции дает мама, ребенок стоит у полки с посудой).

Следует подчеркнуть, что даже самый «простой» навык, формируемый на начальном этапе обучения, должен встраиваться в повседневную жизнь ребенка. Если в этих новых условиях начальные навыки понимания речи (или проявления этого понимания вовне) будут поощряться и закрепляться, если ребенок будет успешен, то у него постепенно будет складываться собственная мотивация обучения речевым навыкам.

Следующий этап обучения — формирование навыков, касающихся *понимания названий действий.* Следует отметить, что обучение этим навыкам может происходить одновременно с обучением пониманию названий предметов. В то же время, для детей с глубокими нарушениями понимания, лучше подходит стратегия последовательного обучения.

Как отмечалось выше, построение обучения в поведенческой терапии всегда индивидуально. Современный подход не позволяет давать четкие «рецепты» на все случаи жизни — в какой последовательности, как и когда обучать тому или иному навыку. Поэтому мы ограничимся перечислением наиболее распространенных программ, которые позволяют научить ребенка понимать названия действий.

• *Обучение выполнению инструкций:*

*1) На простые движения.* Этот навык, как правило, формируют в самом начале обучения, на этапе построения «учебного поведения». В ответ на инструкцию ребенка учат выполнять то ил и иное действие («Встань», «Иди сюда», «Подними», «Положи», «Похлопай», «Попрыгай» и т.п.). Стандартная процедура обучения описана в статье «Поведенческая терапия: начало работы». Если ребенок уже умеет выполнять одну инструкцию, его обучают выполнению следующей, затем переходят к дифференциации двух инструкций: их предъявляют в случайном порядке. Для различения лучше выбрать инструкции, которые звучат по-разному (например, «Похлопай» и «Потопай» на слух различить труднее, чем «Похлопай» и «Встань»). Постепенно число инструкций увеличивается, их употребляют в новых, более естественных условиях.

*2) С предметами.* У многих детей с аутизмом (как и в норме) понимание контекстной речи развито в большей степени, чем понимание изолированных слов. Моделируя знакомую ситуацию, можно научить ребенка точнее понимать смысл того или иного слова.

Обучение выполнять инструкции с предметами начинают следующим образом. На столе перед ребенком кладут предмет, с которым он в быту умеет совершать какие-либо действия (например, рисует фломастером, пьет из чашки, ест конфеты и т.п.). Затем дается инструкция (например, «Пей», если на столе стоит чашка с соком). Важно, чтобы ребенок не начал совершать действие раньше, чем дана инструкция, поскольку наша цель — чтобы он научился реагировать на инструкции. Кроме того, мы должны быть уверены, что ребенок не будет проявлять негативизм при выполнении предлагаемых действий: например, не стоит предлагать ему есть то, чего он не хочет; или давать инструкцию «Причешись», если он еще не умеет пользоваться расческой в быту.

Когда несколько инструкций отработаны изолированно, можно учить ребенка выполнять их при наличии нескольких предметов. Например, на столе стоит магнитофон, пазл и чашка; дается инструкция «Включи».

В дальнейшем осуществляется перенос навыка в менее структурированные условия домашнего быта. Например, в ванной после инструкции «Причешись» ребенок должен самостоятельно взять расческу с полки, и только потом — причесаться. Довольно часто на этапе переноса требуется дополнительное обучение. Инструкции постепенно (но очень осторожно) могут видоизменяться — например, вместо «Включи» — «Включи магнитофон» или «Давай включим музыку». Следует обращать внимание на то, действительно ли ребенок совершает действие, ориентируясь на речевое высказывание взрослого, или другие компоненты ситуации (например, привычка слушать музыку всегда после обеда, или жест мамы) «запустили» данную поведенческую реакцию.

• *Обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам)*. Этот навык является скорее вспомогательным для того, чтобы познакомить ребенка (особенно мутичного) с названиями действий, понимание которых понадобится ему в жизни. Прежде чем использовать фотографии (картинки) для обучения, надо убедиться, что ребенок способен к восприятию двухмерных изображений. Для этой цели необходимо обучать его навыку соотнесения предметов и их изображений.

Затем подбирают картинки (лучше фотографии) на которых изображены люди (на начальных этапах обучения не стоит использовать изображения животных), совершающие простые действия. В начале используют те действия, которые ребенок уже умеет выполнять по инструкции (например, «пьет», «сидит», «рисует», «ест» и т.п.). Можно подобрать и изображения тех действий, которые часто встречаются в быту («спит», «моет» и т.п.). На каждый глагол подбирается несколько картинок (фотографий) для того, чтобы избежать ассоциации слова с конкретным изображением. Каждый изображенный на фотографиях (картинках), должен выполнять несколько действий. Например, если используются фотографии мамы, то на них она и пьет, и спит, и рисует, и т.д. В таком случае при выборе между несколькими действиями ребенок будет ориентироваться именно на действие, а не на субъект этого действия. На этом этапе обучения лучше не использовать фотографии самого ребенка и обучающего, чтобы избежать употребления глагола в первом и во втором лице. Обучение происходит в следующей последовательности. На столе — одна фотография (картинка). Дается инструкция: «Покажи, где дядя спит» (ударение делается на последнем слове). если ребенок правильно показывает одну картинку, добавляют альтернативные (например, изображения предметов).

Затем показывают вторую картинку и просят «Покажи, где дядя пьет».

На столе выкладывают две картинки; ребенка обучают показывать их по выбору. Можно использовать и другие картинки на те же глаголы; обучают пониманию новых слов.

Следует отметить, что далеко не все действия могут быть представлены в наглядной форме (особенно в виде статических изображений). Здесь мы говорим только о самом начале работы, когда наша цель — элементарное понимание бытовой речи.

Навык понимания названий действий применяется в дальнейшей коррекционной работе при обучении экспрессивной речи (например, ребенка учат выражать согласие или отказ в ответ на вопрос: «Ты хочешь пить?»).

**Начальный этап обучения экспрессивной речи**

После того, когда начальные навыки понимания речи сформированы, начинают обучение экспрессивной речи. На этапе обследования специалист получает информацию о том, какова собственная речь ребенка, что и в каких ситуациях он говорит. Мы рассмотрим случай, когда речь ребенка сводится к отдельным вокализациям. При аутизме процент мутичных детей достаточно высок (от 25 до 50% по различным данным). Поэтому вопрос о том, как строить речевую работу с такими детьми, представляется достаточно актуальным.

Формирование навыков экспрессивной речи в поведенческой терапии начинают с обучения навыку *подражания звукам и артикуляционным движениям.*

Навык подражания движениям является одним из первых при обучении, и к началу обучения речевым навыкам ребенок уже должен уметь повторять за взрослым простые движения в ответ на инструкцию «Делай так» или «Повторяй за мной». Выбирать звуки и артикуляционные движения следует индивидуально, предпочтительно использовать те из них, которые встречаются в спонтанном поведении ребенка. Примеры артикуляционных движений: открыть рот, показать язык, надуть щеки, подуть и т.п. Обучение повторять звуки обычно начинают на материале гласных, однако, если вокализации ребенка сложные, то можно использовать их. Главная задача — установление контроля над подражанием, что достигается при помощи правильного использования подкрепления. Если ребенок не повторяет звуки, лучше вернуться к этапу имитации движений, а затем еще раз попробовать вызвать звукоподражание.

Обучать навыку звукоподражания трудно по той причине, что в данном случае специалист не может извне помочь ребенку выполнить инструкцию «Делай так» (или «Повтори», или «Скажи»). Единственным инструментом обучения становится подкрепление, которое позволяет ребенку определить, что он делает правильно, а что — нет. Не всех детей можно научить подражать звукам, но возвращаться к этому навыку необходимо. В нашем опыте был случай, когда ребенок, которого не удавалось научить повторять звуки, и он смог освоить этот навык через два месяца.

Если ребенок научился подражать хотя бы нескольким звукам, их репертуар стараются расширить для того, чтобы в будущем эти звуки могли иметь функциональное значение. Сначала повторяют самые простые звуки, затем более сложные их сочетания. Если имеются нарушения в строении речевого аппарата (некоторые из них вторичны вследствие многолетнего молчания), полезна артикуляционная гимнастика, позволяющая работать над подвижностью языка, речевым дыханием, развитием произвольного контроля за положением артикуляционного аппарата и т.д. Из отработанных звуков в дальнейшем формируют первые слова.

Поскольку у многих детей отмечаются выраженные нарушения контакта с окружающими, они не делают собственных попыток заговорить. В таких случаях лучше начинать обучение произносить слова с более привычной и нейтральной для ребенка ситуации обучения. Прежде, чем начать формирование навыка *называния предметов,* проводят предварительную работу: подбирают простые, доступные ребенку по звуковому составу слова (например, «мама», «папа», «дом» и т.п.); проводят обучение пониманию этих слов; отрабатывают их произнесение на уровне звукоподражания.

Сложность навыка называния состоит в том, что взрослый задает ему вопрос: «Что это?» (или «Кто это?») прежде, чем ребенок назовет предмет. В связи с тем, что детей учили повторять звуки и их сочетания, а также из-за наличия во многих случаях эхолалий в поведенческом репертуаре, дети часто стремятся повторить вопрос за взрослым. Обучение нужно проводить следующим образом: взрослый задает вопрос: «Что это?», затем показывает предмет (например, игрушечный домик) и быстро, не дожидаясь, пока ребенок начнет повторять вопрос, говорит: «Дом». В некоторых случаях можно дать инструкцию: «Повтори» или «Скажи», но желательно, чтобы ребенок повторил слово без инструкции. В таких случаях можно дозированно использовать «эмоциональную» подсказку — например, произносить вопрос тихо и нейтрально, а подсказку ответа — громко, с ударением, глядя в лицо ребенку. Поощрение должно следовать немедленно, как только ребенок повторил ответ. Если удалось закрепить ответ с полной подсказкой путем нескольких повторений и. правильно предъявленных подкреплений, степень помощи необходимо уменьшить (например, подсказывать не все слово «Дом», а первый звук). Поощрение следует значительно сильнее по сравнению с прошлой попыткой, если ребенку удалось произнести сильнее по сравнению с прошлой попыткой, в конечном счете, обучение должно привести к тому, что ребенок в ответ на вопрос: «Что это?», будет называть предъявляемый предмет (картинку, фотографию).

Для того, чтобы ребенок мог пользоваться доступными ему речевыми ресурсами для общения, необходимо научить его *выражать свои желания при помощи звуков и слов.*

Предварительный этап обучения этому сложному навыку используется *указательный жест* для выражения своего желания1. Некоторые мутичные дети не умеют показывать рукой на то, чего они хотят; тянут взрослого за руку, иногда ведут туда, где находится желаемый объект. Обучение лучше производить в учебной ситуации, а затем переносить в быт. Перед ребенком помещают (либо кладут на стол, либо держат в руках) два предмета, один из которых для него значительно более привлекателен, чем другой (например, юла и кубик). Затем спрашивают: «Что ты хочешь?», или дают инструкцию: «Покажи, что ты хочешь». Как только он потянется к одному из предметов, оказывают помощь: руку ребенка складывают в указательный жест, показывают на тот предмет, который он выбрал, и дают ему этот объект. Постепенно помощь уменьшают; ребенок овладевает навыком показывать предмет, который он хочет. Впоследствии его учат использовать этот навык не только во время занятий.

Ребенок показывает на желаемый предмет и его учат *произносить его название.* Обучение проводится и в естественной ситуации, и в учебной. Со временем ребенка учат произносить слово без указательного жеста или отвечать на вопрос: «Что ты хочешь?».

*Обучение словам, выражающим просьбу,* следует начинать как можно раньше. Как только произносительные возможности ребенка позволяют ему сказать «Дай», «Помоги», «Открой» и т.п., надо приступать к обучению. Учить употреблять эти слова лучше в естественных ситуациях. При обучении используется вербальная подсказка, которая постепенно уменьшается. Важно, чтобы ребенок действительно хотел то, что мы его учим просить, поэтому прежде, чем предоставить подсказку, необходимо, чтобы инициатива была от ребенка (он тянет за руку взрослого или показывает на желаемый предмет). Для того, чтобы закрепить употребление новых слов, надо предоставить ребенку возможности для практики. Можно специально создавать прецеденты для того, чтобы ребенку пришлось попросить о чем-либо. Как только ребенок усвоил односложные просьбы, его учат произносить более распространенные высказывания — например, «Дай пить» или «Мама, помоги».

Даже если устная речь ребенка сводится к отдельным вокализациям, его необходимо учить *выражать согласие или несогласие* с чем-либо. Этот навык очень важен для общения, он позволяет ребенку выражать приятие или неприятие той или иной ситуации, не прибегая к таким видам поведения как крик или агрессия.

В начале следует решить, каким способом выражения согласия или несогласия ребенок сможет овладеть. Некоторым детям доступны только жесты и простые вокализации; кто-то может сказать: «Я хочу пить» или другое предложение. Затем подбирают материал, в качестве которого используются привлекательные для ребенка предметы и занятия. Обучение проходит следующим образом.

Ребенку показывают предмет, который является для него желаемым (например, конфету, машинку, магнитофон, любимую книгу и т.п.). Взрослый задает вопрос: «Ты хочешь?» и тут же подсказывает ответ (например, кивок головой или «Да»).

Если ребенок «отвечает» правильно, ему дают то, что он хочет. Обучение продолжают до тех пор, пока ребенок сам не будет выражать согласие.

Затем учат выражению несогласия.

Показывают что-то, что не нравится ребенку (например, еду, которую он не хочет; или игрушку, которой он не любит играть). И задают вопрос: «Ты хочешь?»; подсказывают ответ (например, покрутить головой, сказать «Нет», «Не хочу»),

В некоторых случаях, если ребенок не возражает, можно дать ему попробовать что-то невкусное (например, немного соли на чайной ложке) для того, чтобы он лучше понял, что выражение несогласия поможет ему избежать неприятного.

Для мутичных детей умение пользоваться жестами отрицания и согласия иногда оказывается одним из основных способов взаимодействия с окружающими.

*Называнию действий* обучают для того, чтобы в будущем ребенок смог использовать усвоенные на этапе понимания глаголы в спонтанной речи. Некоторая искусственность ситуации при обучении ребенка отвечать на вопрос: «Что ты делаешь? », постепенно сглаживается, когда переходят к формированию более сложных речевых навыков. Прежде, чем обучать ребенка называть то или иное действие, ребёнок должен его понимать. В качестве пособий можно использовать наиболее близкий к жизни материал: видеозаписи различных действий, фотографии. Если есть возможность присутствия второго человека (например, мамы), который будет совершать простые действия с тем, чтобы ребенок их называл, или если у ребенка отмечаются трудности произношения, тогда лучше подбирать наиболее простые по звуковому составу глаголы. В таких случаях ребенка учат говорить так, как он может (например, «си» вместо «сидит») до тех пор, пока он не научится произносить все слово.

Называнию собственных действий обучают так:

Ребенку дают инструкцию совершить то или иное действие: например, «Рисуй» (или провоцируют совершение этого действия другим образом). Если ребенок выполняет действие, его спрашивают: «Что ты делаешь?» и следует подсказка: «Я рисую» (или «Рисую»), затем подсказка убирается.

Чтобы ребенок не повторял вопрос, действуют так же, как и при обучении называть предметы. Спектр называемых ребенком действий постепенно увеличивают. Ситуация должна быть более естественной. Когда ребенок начинает называть собственные действия, его речь теснее связывается с реальностью. В результате обучения у многих детей навык называния действия и предметов (в ответ на вопросы взрослых) постепенно перерастает в попытки самостоятельных комментирующих высказываний. В таких случаях возможности для обучения значительно расширяются, выходя за рамки учебных занятий. Высказывания ребенка можно усложнять, моделируя для него более правильные общепринятые формы.

Важно отметить, что при обучении речевым навыкам (как и любым другим) ни в коем случае нельзя останавливаться на том, что уже достигнуто. Всегда есть опасность того, что

ребенок, освоив тот или иной навык (например, называние предметов), не продвинется в своем речевом развитии. Как только навык сформирован, перенесен в повседневную речь, надо двигаться дальше, думая, чему и как нужно учить ребенка, какие навыки нужны ему для будущего.

**Дальнейшее развитие речи.**

В связи с тем, что поведенческая терапия предполагает индивидуальное построение коррекционной работы, а также в связи с ее социальной направленностью в каждом конкретном случае навыки, которым обучают ребенка, будут отличаться друг от друга (и по содержанию, и по способу обучения). Приведем несколько программ по формированию различных речевых навыков.

Функциональное значение предметов. Этот навык можно вводить, когда ребенок уже овладел навыками называния предметов обихода и простых действий. Если ребенок не говорит, тогда его обучают только пониманию функционального значения предметов.

Так ребенок должен уметь находить предмет по описанию его функции из нескольких других (например, когда говорят; «Принеси то, чем ты чистишь зубы», он должен найти зубную щетку; или, когда спрашивают: «Из чего ты пьешь чай? », ребенок должен принести чашку).

Ребенку показывают предмет и спрашивают: «Для чего это нужно?», он должен соотнести этот предмет с картинкой, изображающей действие, или символически изобразить это действие (например, постучать молотком).

Подбор предметов зависит от индивидуального опыта ребенка, от того, насколько знание назначения того или иного предмета пригодится ему в жизни.

Ребенка, владеющего навыком повторения слов и предложений на этапе понимания, сразу же учат проговаривать изучаемые слова и фразы.

Так при обучении отвечать на вопросы: «Для чего это нужно? », « Зачем это нужно? », « Что этим делают? », если понимание речи ограничено, вводят только один тип вопросов, затем другой. Лучше этот навык формировать с одновременной демонстрацией назначения предметов. Например, при изучении функционального значения ножниц, можно вырезать из бумаги проговаривая, для чего они нужны. Затем задать ребенку соответствующий вопрос. Формулировки, которым учат ребенка, если он не знает, как отвечать, должны быть простыми и однозначными (на начальном этапе). Например, на вопрос: «Зачем нужна тарелка?» учат отвечать: «Чтобы из нее есть», хотя тарелка может использоваться и по другому назначению (например, вместо вазы для фруктов, для хранения продуктов и т.д.).

Отвечать на вопросы: «Чем ...?» является более сложным навыком по изучению функционального значения предмета, так как на этом этапе отсутствует наглядная информация и ребенок должен сам вспомнить, при помощи каких предметов совершаются те или иные действия. Вопросы ставятся в такой форме, чтобы ребенок мог лучше их понять. По смыслу они должны быть достаточно конкретными (вначале), и в форме второго лица, например: «Чем ты моешь руки?», «Чем ты ешь суп?».

При обучении можно использовать демонстрацию назначения предметов, а также словесную подсказку. На определенном этапе обучения навык переносится на новые, ранее не изученные слова. Дети начинают самостоятельно, без предварительного обучения, называть функциональное значение предметов. Для переноса навыка в повседневную жизнь неговорящего ребенка специально создают ситуации, где он мог бы проявить свое понимание. Например, мама говорит: «Давай готовить обед. Принеси то, в чем мы варим суп»; или: «Давай поливать цветы. Чем ты поливаешь цветы? ».

Репертуар изучаемых слов постепенно расширяют. Если ребенок способен усваивать более сложный материал, можно переходить к менее конкретным предметам.

***Ответы на вопросы о себе.*** Когда аутичные дети начинают говорить, часто оказывается, что они не могут самостоятельно ответить на вопросы о себе: «Как тебя зовут?», «Сколько тебе лет?», «Где ты живешь?» и т.п. Желательно научить детей отвечать на эти вопросы, поскольку это будет полезным для ребенка при общении с окружающими. В некоторых случаях понимание смысла ответов оказывается недоступным для ребенка (например, вопрос о возрасте или о том, является он мальчиком или девочкой). И все же, на наш взгляд, если ребенок просто заучит 5—6 таких ответов, это может быть полезным для него — например, при знакомстве с новыми людьми. Иногда механически заученные ответы со временем, по мере накопления новых навыков, начинают обретать для ребенка смысл. В то же время, следует знать меру и «зубрить» лишь необходимое.

***Понимание*** *признаков* ***предметов (цвета, размера*** *и т.п.).* Кратко остановимся на обучении детей понимать и называть элементарные признаки предметов. Многие дети с аутизмом склонны с раннего возраста выделять в предметах отдельные признаки, например, цвет и форму. Нам доводилось видеть, как малыши по .собственной инициативе, безо всякого обучения раскладывали по цветам кубики, с легкостью заполняли «коробку форм». В то же время, нередко речевой компонент этих навыков страдает. Ребенка не удается научить ассоциировать признак со словом, этот признак является обозначающим. На наш взгляд, такое обучение лучше производить тогда, когда элементарные навыки понимания речи уже сформированы.

Затем формируют навык невербального соотнесения (если его не было) по данному признаку — если это размер, то ребенок должен уметь сличать предметы меньшего и большего размера. Выбирают одно «воплощение» данного признака (например, один определенный цвет — красный). Ребенка обучают выполнять инструкции с предметами, обладающими данным признаком — но в отсутствии других (например, «Рисуй **красным** фломастером», «Дай **красный** кубик»). Слово, обозначающее изучаемый признак, выделяется интонационно. Затем вводят альтернативные предметы —например, вместе с красным кубиком на стол кладут белый. Ребенка просят по инструкции выбрать из двух предметов. Если это оказывается трудным, используют дополнительную подсказку в виде образца: взрослый держит красную машинку в руке и просит ребенка дать из двух машинок на столе красную машинку. Все правильные ответы подкрепляются. К концу этого этапа ребенок учится находить предмет данного признака по инструкции из нескольких других.

Ребенка учат отвечать на вопрос о признаке предмета. Вопрос должен быть простым и коротким, например: «Какого цвета?». Постепенно вопросы усложняются, например: «Какого цвета эта лейка»? Пособия для обучения должны быть разнообразными, изучаемый признак должен быть ярко выражен. Со временем можно использовать и стандартные учебные пособия (игры, книги и т.п.).

***Обучение отвечать на вопрос «Где?»*** начинают на конкретном материале в учебной ситуации. Контекст употребления вопросов сначала ограничивают — например, отрабатывают расположение предметов в комнате. В некоторых случаях идут по пути изучения конструкций с предлогами *(на, в, под, за, между* и т.п.) Начинают обучение с различения разных помещений квартиры: кухни, ванной, гостиной и т.п. Вопрос «Где?» на первых порах будет относиться именно к одному из помещений.

Изучение конструкции с предлогами (например, ей *на)* начинают с подбора разных емкостей, знакомых ребенку, на которые можно что-то положить (например, банка, коробка, сумка, кастрюля, чашка и т.п.). И вначале отрабатывают инструкции с предлогом *в,* например, *Положи в банку.* И учат отвечать на вопрос: «Где ...?» с этими предметами. Затем отрабатывают инструкции с предлогом *на,* например, *Положи на коробку.* Различение инструкций с предлогами в и на чередуют в случайном порядке.

При ответе на вопрос «Где лежит?», используется конструкция с двумя предлогами.

Можно использовать места расположения других предметов («на столе», «в кармане» и т.п.).

Параллельно учат ребенка отвечать на вопрос «Где?» на другом материале, используя фотографии событий из его жизни («Где ты гулял?», «Где ты купаешься?» и т.п.). Если эти маленькие диалоги будут повторяться в контексте житейских ситуаций, ребенок научится ассоциировать названия различных мест с самими этими местами.

*Работа**над увеличением числа**спонтанных высказываний.* В связи с тем, что эта книга посвящена начальному этапу обучения речевым навыкам, может показаться, что все обучение сводится к выполнению инструкций и ответам на вопросы. Это не так, хотя определенная опасность существует. Чтобы этого не случилось и сформированные на занятиях навыки не оказались для ребенка ненужным балластом, в ходе обучения как можно быстрее следует начать работу над спонтанной речью, развивать активность ребенка в речевом общении. Как это делать? Вначале можно использовать ситуации так называемого «естественного» обучения. Когда инициатива в общении исходит от самого ребенка, он больше заинтересован в том, чтобы говорить — следовательно, выученные в таких ситуациях высказывания (например, просьбы) чаще используются ребенком, поскольку он видит их действие на окружающих. Подобным же образом можно учить ребенка использовать более распространенные фразы (например, вместо: «Дай сок» — «Пожалуйста, налей мне яблочный сок»), обращаться к другому человеку («Мама, включи телевизор»), использовать выученные на занятиях слова-признаки («Я хочу играть с маленькой машинкой»). Любая инициатива со стороны ребенка в том, чтобы что-либо сказать, должна, с одной стороны, поощряться (и эмоционально, и так, как этого ждет ребенок); с другой стороны, каждое высказывание должно использоваться как момент для обучения. Например, ребенок, заметив отсутствие бабушки в квартире, волнуется и говорит: «Бабушка», мама может подсказать ему вопрос: «Где бабушка?», затем ответить на него («Бабушка пошла в магазин»). Как отмечает логопед Margery Rappaport, родители и специалисты должны вместе продумывать те моменты в течение дня, которые можно использовать для развития речи. Она также делает акцент на том, что директивная манера общения с ребенком (в виде инструкций и простых вопросов) должна постепенно сходить на нет. Инструкции, по мере того как ребенок научается их понимать, все больше приобретает характер просьб. Вопросы становятся более разговорными по манере, в которой задаются, и усложняются по содержанию. В то же время, все, кто общаются с ребенком, должны поддерживать его, не ставить невыполнимых задач. Речь близких не должна быть многословной, ее главная функция по отношению к ребенку с аутизмом — вызвать его на контакт, на собственные высказывания. Специалисты и родители должны тесно сотрудничать в отношении развития речи, поскольку сформировать полноценные речевые навыки только на занятиях невозможно.

Многие приемы, которые кажутся простыми и даже иногда примитивными, при продуманном и систематичном использовании (что характерно для поведенческого подхода) доказывают свою эффективность при формировании речевых навыков даже в случаях тяжелых нарушений развития.