

Введение

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

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

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

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

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

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

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

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

1.

Основные этапы работы

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

ПЕРВЫЙ ЭТАП. ПЕРВИЧНЫЙ КОНТАКТ

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

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

ВТОРОЙ ЭТАП. ПЕРВИЧНЫЕ УЧЕБНЫЕ НАВЫКИ

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

Роль мамы на занятии

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

Глобальное чтение

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

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

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

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

Виды работ

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

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

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

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

После запоминания двух табличек начинаем постепенно добавлять следующие.

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

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

Тематика предложений:

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

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

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

Кошка сидит.

Кошка спит.

Кошка бежит.

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

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

Послоговое чтение

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

– открытые: согласный + гласный (па, мо);

– закрытые: гласный + согласный (ап, ом).

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

Виды работ

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

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

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

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

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



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

Н—А М—О

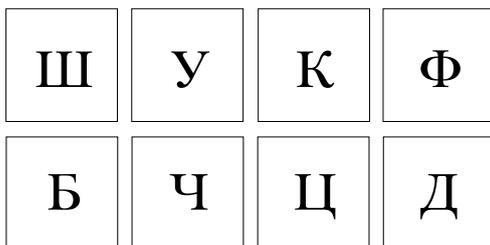
Кончик резинки, завязанный в узел, ребенок прижимает пальчиком или ладошкой к согласной букве, а другой рукой тянет свободный конец резинки к гласной букве. Педагог озвучивает слог: пока резинка тянется, длительно произносится согласный звук, когда резинка щелкает, присоединяется гласный (например: «mmm-о»,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

Аналитико-синтетическое чтение

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

Виды работ

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



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

С	Т	П	Н
Н	П	Т	С



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

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

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

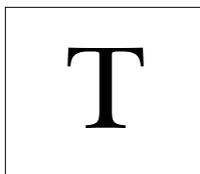
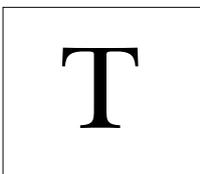
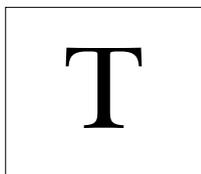
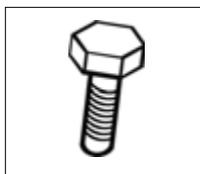
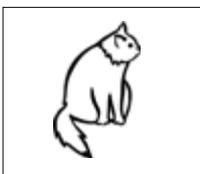
Лучше подбирать пары букв, обозначающие как можно более контрастные звуки. Затем можно переходить к буквам, трудным для дифференциации: П–Б, Т–Д, С–З, В–Ф, К–Г, Ш–Ж.

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

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

Виды работ

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



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

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



Комплексные упражнения

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

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

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

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

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

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

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

2.

Тренинг с использованием запахов

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

Цели тренинга

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

Этапы тренинга

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Закрой рот». (Вместо «Ам!»).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru