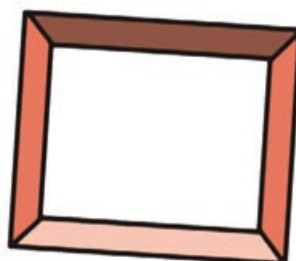


Е.Ю. Климонтович

Тяжелые нарушения речи

Пути коррекции



УДК 376.1.016-058.264:81-028.31

ББК 47.3

К49

Климонтович, Е.Ю.

Тяжелые нарушения речи. Пути коррекции. – М.: Теревинф, 2023. – 196 с. – ISBN 978-5-4212-0668-2.

Иллюстрации Дмитрия Красновского

В книге представлены методические подходы к коррекции тяжелых речевых нарушений у детей и подростков – как первичных, так и возникающих при аутизме, ТМНР, генетических синдромах, ДЦП и др.

Многолетний опыт логопедической работы в ведущих московских научно-практических организациях, специализирующихся на коррекции психоречевого развития, и знакомство с передовой тематической литературой позволили автору описать и сформулировать собственный подход к развитию речи, позволяющий достигать хороших результатов даже в очень сложных случаях.

В пособии приводятся основные этапы развития речи и подробная клиническая характеристика тяжелых речевых нарушений, основные направления и содержание логопедической работы, дается описание различных стратегий коррекции и принципы их выбора, приведены многочисленные примеры из практики и образцы упражнений. Представлено большое количество наглядного иллюстративного материала.

Книга является пособием для обучения логопедов, также ее можно рекомендовать и другим специалистам, работающим с детьми и подростками с нарушениями речи, студентам вузов, родителям.

Издание подготовлено в рамках проекта РБОО «Центр лечебной педагогики» при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее».



© Е.Ю. Климонтович, 2023

© Д.В. Красновский, 2023

Оглавление

Предисловие	5
Раздел I. Введение	8
Глава 1. Что такое речь?	8
Глава 2. Основные этапы развития детской речи	10
Глава 3. Классификации речевых нарушений	15
Раздел II. Клиническая характеристика тяжелых речевых нарушений	19
Глава 1. Ринофония, ринолалия	19
Глава 2. Дизартрия	20
Глава 3. Алалия моторная, сенсорная, сенсомоторная. Афазия	24
Глава 4. ЗРР и ОНР	29
Раздел III. Основные направления и содержание логопедической работы	33
Глава 1. Основные принципы построения коррекционной работы	33
Глава 2. Упражнения для развития компонентов речеслуховой системы	34
2. 1. Работа над артикуляцией	35
2. 2. Работа над звукопроизношением	36
2. 3. Развитие фонематического слуха	36
2. 4. Развитие понимания речи	37
2. 5. Развитие активного словаря	63
2. 6. Формирование простой фразы, диалога	82
2. 7. Формирование грамматического строя речи	95
2. 8. Формирование развернутой фразы	98
2. 9. Формирование графических навыков	99
2. 10. Работа с художественными текстами	100
2. 11. Формирование речевого мышления	101
Глава 3. Чтение как инструмент коррекционной работы. Послоговое и глобальное чтение ..	101
3. 1. Метод глобального чтения	103
3. 2. Метод послогового чтения	106
3. 3. Использование различных методов обучения чтению в логопедической практике....	113
Глава 4. Система формирования развернутой речи с опорой на сюжетные картинки, анализ текста	118
Раздел IV. Выбор стратегии коррекционной работы	138
Глава 1. Обследование детей с речевыми нарушениями. Особенности обследования неговорящих детей	138
Глава 2. Определение стратегии работы с детьми с тяжелыми первичными речевыми нарушениями	146
Глава 3. Работа с неговорящими детьми	148
Глава 4. Система работы с детьми с сенсорными нарушениями	157
Глава 5. Особенности подготовки к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи	158

Глава 6. Работа с родителями	164
Раздел V. Особенности логопедической работы с детьми с РАС	166
Глава 1. Особенности нарушения речи у детей с РАС и логопедическая работа с ними	166
Глава 2. Работа с дошкольниками и младшими школьниками	169
Глава 3. Работа по развитию речи у школьников, подростков и взрослых. Цели и особенности такой работы	175
Заключение	182
Литература	183
Приложения	187

Предисловие

Эта книга посвящена вопросам развития речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями, детей с РАС и другими нарушениями развития, в структуре которых выделяются расстройства речи. Конечно, работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи требует комплексного *медико-психолого-педагогического* подхода, который успешно практикуется в этой сфере педагогики. Здесь представлен исключительно *логопедический* подход к проблеме развития речи, опирающийся на классические представления и принципы отечественной логопедии.

В настоящее время вниманию специалистов-логопедов предлагается большой выбор методической литературы от классических трудов Т.Б. Филичевой, Е.М. Мастюковой, Н.С. Жуковой, создавших в 60-е годы прошлого века первую развернутую методику работы с ОНР, актуальную и активно применяемую и сейчас, методики Л.Г. Нуриевой, посвященной работе с аутистами, до методик Т.В. Ахутиной, Н.П. Пылаевой («Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход», 2008), С.Е. Большаковой, где представлена программа работы с детьми с алалией, А.В. Семенович («Сборник нейропсихологических программ», 2016), Н.А. Сорокиной («Запуск речи») и многих других. Настоящее издание – не сборник программ, а скорее, обзор стратегических подходов к формированию программ работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, так как клиническая картина в случаях тяжелых речевых нарушений и тем более РАС очень разнообразна – практически невозможно подобрать единственный метод, прием или единую программу, в равной степени эффективную во всех случаях.

Теперь важно уточнить, что подразумевается под термином *тяжелые нарушения речи*.

«Тяжелые нарушения речи – это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающиеся у детей при сохранном слухе и интеллекте». Такое определение приводится в большинстве методических трудов, посвященных вопросам логопедии. Оно практически полностью совпадает с определением общего недоразвития речи (ОНР). Однако мы знаем, что «невозможность использовать язык и речь в онтогенезе психики или ограничение в его использовании приводят к задержке, дефициту и искажению многих сторон психического развития (что, например, наблюдается у детей с врожденной или рано приобретенной глухотой, детей с рано приобретенной афазией, детей с тяжелыми формами алалии и в других случаях отклоняющегося развития). В свою очередь, имеющиеся у определенных групп детей с ограниченными возможностями развития разного рода нарушения психики (и, прежде всего, нарушения интеллектуального развития, РАС), как правило, ведут к задержке или

патологическому нарушению усвоения ряда компонентов языка (прежде всего, семантического, синтаксического и лексического) или даже к полному отсутствию речи» (Глухов, 2018). В тяжелых случаях речевой патологии часто трудно определить, первично нарушение речи или вторично. Со времени работ В.К. Орфинской (1963), Р.Е. Левиной и Н.А. Никашиной (1968) считается целесообразным дифференцировать речевые расстройства на имеющие самостоятельное происхождение и те, которые являются составной частью неречевых психических или сенсорных нарушений (умственной отсталости, тугоухости, шизофрении, детского аутизма и других). Последние несут на себе отпечаток закономерностей, присущих этим нарушениям, и в отрыве от них самостоятельного значения не имеют. Но наличие у ребенка умственной отсталости или одного из других перечисленных выше заболеваний *еще не означает, что все проявления речевой патологии у него носят вторичный характер*. «Если определенный лингвопатологический симптомокомплекс встречается как у детей с психическими расстройствами, так и у детей без этих психических заболеваний, то этот синдром является сопутствующим основному заболеванию и, вероятнее всего, обусловлен первичным нарушением специфически речевых механизмов. Данный вариант недоразвития речи является, по-видимому, первичным. Если же этот лингвопатологический синдром является облигатным (непременным) для данного заболевания, то правомерно рассматривать его как вторичный» (Корнев, 2006). Тяжесть речевых нарушений А.Н. Корнев в книге «Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты» подразделяет на три степени: I степень – легкие нарушения, II степень – нарушения средней тяжести, III степень – тяжелые нарушения. И по степени выраженности социально-психологической дезадаптации: а) легкая; б) средней тяжести; в) тяжелая.

Исходя из вышесказанного, *к тяжелым нарушениям речи мы относим первичные речевые нарушения, для которых характерно позднее (после 4–5 лет) появление речи и очень медленное и неполноценное ее спонтанное развитие или отсутствие такого развития. Обычно такие нарушения сопровождаются особенностями формирования эмоционально-волевой сферы, неравномерностью когнитивного развития и особенностями поведения, характеризующимися значительной дезадаптацией. К тяжелым нарушениям речи мы также относим вторичные речевые нарушения, которые могут быть одним из симптомов РАС, отставания в познавательном развитии, генетических синдромов, ДЦП или сопутствующим им расстройством*.

До относительно недавнего времени с детьми с такими нарушениями в основном работали дефектологи-олигофренопедагоги, коррекционные психологи и педагоги. Но в последние 15–20 лет появилось понимание необходимости и эффективности логопедической, собственно, речевой, работы с такими детьми. В настоящее время происходит активный поиск

оптимальных методических подходов и выбор соответствующих приемов для этой работы. Если в случаях неосложненных нарушений развития речи внимание специалиста в большей степени направлено на формирование языковых единиц, их уточнение и введение в речь ребенка, то в случаях тяжелых речевых нарушений в фокусе внимания логопеда в первую очередь находится развитие речи в целом, а формирование языковых единиц становится хоть и важной, но составной частью этой работы. Соответствующим образом выстраивается стратегия всей работы с речью.

Раздел I. Введение

Глава 1. Что такое речь?

Итак, «речь является специфической человеческой функцией, которую можно определить как процесс общения посредством языка» (Хомская, 2000). Основные функции речи в разных источниках описываются немного по-разному, но все авторы выделяют перечисленные ниже:

1. Номинативная. Это функция «называния», сущность ее заключается в том, чтобы давать названия, обозначать объекты как окружающей действительности, так и внутренних процессов, присущих человеку. Таким образом, взаимопонимание в процессе человеческого общения основывается на единстве обозначения предметов и явлений как говорящим, так и воспринимающим речь.

2. Функция обобщения. Она заключается в выделении существенных признаков предметов и объединении их в группы, поскольку слово обозначает не только отдельный, данный предмет, но и целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков. Данная функция непосредственным образом связана с мышлением. «Общение, – писал Л.С. Выготский, – основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мыслей и переживаний, непременно требует известной системы средств. Таким средством является обобщение. Высшие формы психологического общения и возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность».

3. Коммуникативная функция обеспечивает передачу знаний, отношений, чувств – отражение эмоциональных состояний человека и его отношение к различным явлениям действительности. Эта функция выступает в первую очередь как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми или письменную речь (книги, письма и т.п.). Это отличает ее от двух первых функций, которые имеют отношение к внутренним психическим процессам.

4. Функция социализации – приобщения к культурно-историческим ценностям (И.А. Зимняя).

5. Регулятивная – функция внешнего контроля поведения.

6. Рефлексивная – самоконтроль. (И.А. Зимняя).

Таким образом, по своему жизненному значению речь имеет *полифункциональный характер*. Она является *не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации, средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека*. Различают два основных вида речи: *внешнюю и внутреннюю*. Понятие «внешняя речь» включает в себя *устную и письменную форму*. *Внешняя речь* – вид речевой деятельности выступающий как основной вид взаимодействия людей в процессе вербального общения.

Внутренняя речь, согласно Л.С. Выготскому, «представляет собой совершенно особую, самостоятельную и самобытную функцию речи, особый внутренний план речевого мышления, опосредующий динамическое *отношение между мыслью и словом*». «Как ни решать сложный и все еще спорный теоретический вопрос об отношении мышления и речи, *нельзя не признать решающего и исключительного значения процессов внутренней речи для развития мышления*. Значение внутренней речи для всего нашего мышления так велико, что многие психологи даже отождествляют внутреннюю речь и мышление. С их точки зрения, мышление есть не что иное, как заторможенная, задержанная, беззвучная речь. Однако в психологии не выяснено ни то, каким образом происходит превращение внешней речи во внутреннюю, ни то, в каком примерно возрасте совершается это важнейшее изменение, как оно протекает, чем вызывается и какова вообще его генетическая характеристика» (Выготский, 1934). Хотя внешняя и внутренняя формы речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково. *Внешняя речь в основном играет роль средства общения, внутренняя – средства мышления*. Внутренняя речь – это «мысль, связанная со словом». «Субъективный язык» внутренней речи, не осознаваемый говорящим, сама внутренняя речь неразрывно связаны с основными элементами, определяющими сознание человека: процессами ощущения, восприятия, памяти, эмоциональными явлениями (Жинкин, 1982; и др.). Эта связь предопределяется сложным взаимодействием мышления с другими высшими психическими функциями человека. *Особенно важна роль внутренней речи в осуществлении произвольных функций, так как она организует и регулирует выполнение любого волевого акта*. Выделяется еще один вид речевой деятельности – *эгоцентрическая речь*, обращенная к самому говорящему человеку (разговор с самим собой), регулирующая и контролирующая практическую деятельность. Эгоцентрическая речь – переходный этап от внешней к внутренней речи. У детей она формируется после двух – двух с половиной лет и, как правило, сопровождает игру.

«Орудием» речевой деятельности выступают знаки языка. *Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как инструментом*, обеспечивающим восприятие и порождение речи. С точки зрения своей организации язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления (Цейтлин, 2000).

Устная речь спонтанная. Она возникает, когда есть необходимость говорить, она разворачивается во времени и носит поступательный характер, говорящий вынужден мыслить и говорить одновременно. В устной речи часто встречаются неточные слова, слова-вставки, и в целом лексика устной речи в основном общеупотребительная, обиходно-бытовая. Фонетический уровень, то есть произнесение слов и грамматический строй, практически не контролируется говорящим, а воспроизводится

автоматически, в той степени, до которой он сформирован. *Существует принципиальное различие между устной речью и письменной. Устная речь произвольна, письменная речь произвольна и полностью подчинена контролю сознания.*

Развитие речи существенным образом перестраивает всю психическую сферу человека: такие процессы, как восприятие, память, мышление, воображение, произвольное внимание, формируются у человека при участии речи и опосредованы ею. *Речь, выступая как важнейшая высшая психическая функция, организует и связывает все другие психические процессы.*

В сознании человека процессы мышления и воображения теснейшим образом связаны с речевой деятельностью, образуя *специфически человеческий вид мыслительной деятельности – речевое мышление.*

Невозможность использовать язык и речь в онтогенезе психики или ограничение в их использовании приводят к задержке, дефициту и искажению многих сторон психического развития, и наоборот, имеющиеся у определенных групп детей с ограниченными возможностями развития разного рода нарушения психики (и, прежде всего, нарушения интеллектуального развития), как правило, ведут к задержке или патологическому нарушению усвоения ряда компонентов языка (прежде всего, семантического, синтаксического и лексического) (Глухов, 2018).

Глава 2. Основные этапы развития детской речи

В прошедшие полтора столетия особенности формирования речи в онтогенезе изучались многими исследователями: психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, представителями других наук, – в связи с этим речевая деятельность рассматривалась с разных позиций. Среди трудов отечественных ученых следует прежде всего назвать исследования Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.Л. Розенгард-Пупко, Р.М. Боскис и др. Важнейшее место в этом ряду занимает книга К.И. Чуковского «От двух до пяти» и замечательная книга С.Н. Цейтлин «Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка», посвященная памяти К.И. Чуковского.

Специалисты по лингвистике в исследованиях детской речи определили основную последовательность ее формирования: от стадии лепета до семи – девяти лет (А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.).

Чтобы начать говорить на любом языке, нужно овладеть арсеналом языковых единиц, усвоить правила их использования в речевой деятельности (Цейтлин, 2000). Критерием отставания в речевом развитии служит сопоставление актуального развития речи ребенка с тем, как речь развивается в норме, то есть у большинства здоровых детей. Естественно, что

специалисты-логопеды, работающие с детьми, должны хорошо представлять временные рамки и особенности развития детской речи. Следует помнить также, что «формирование языковой компетентности и речевых навыков в онтогенезе происходит в тесной зависимости от развития коммуникативной деятельности, так как и то и другое является средством реализации этой деятельности» (Корнев, 2005).

Существуют различные периодизации развития речи. Чаще всего психологами используется периодизация речевого развития А.А. Леонтьева, а логопеды в своей практике опираются на таблицу Н.С. Жуковой, составленную по работам А.Н. Гвоздева. В настоящее время активно ведется изучение особенностей формирования детской речи, открываются интересные закономерности, помогающие лучше представлять себе процесс ее формирования, что в свою очередь расширяет представления о путях и способах коррекции речевых нарушений. С.Н. Цейтлин и ее группа в Санкт-Петербургском университете активно работают в этой области.

Рассмотрим коротко периодизацию развития детской речи, опираясь на труды А.А. Леонтьева, С.Н. Цейтлин и используя таблицу Н.С. Жуковой (доступна в интернете).

Процесс формирования речевой деятельности (и, соответственно, усвоения системы родного языка) в онтогенезе в концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева подразделяется на ряд последовательных периодов, или «стадий»:

- 1-й – подготовительный (с момента рождения до 1 года);
- 2-й – преддошкольный (от 1 года до 3 лет);
- 3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4-й – школьный (от 7 до 17 лет).

Первый и второй этапы формирования речи охватывают первые три года жизни ребенка. Развитие детской речи до трех лет в свою очередь (в соответствии с принятым в психологии традиционным подходом) подразделяется на три основных этапа:

1. Подготовительный этап

Доречевой этап: предречевые вокализации – гуление – с двух до трех-четырех месяцев, лепет – с полугода до года. Начинает формироваться понимание речи. По разным оценкам, ребенок к году понимает (то есть имеет в пассивном словаре) уже 50–70 слов, такие данные приводит С.Н. Цейтлин (2000). Слово переходит в активный словарь, когда ребенок может употреблять его в спонтанной речи.

Ребенок, овладевая родным языком, «поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует. Независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они воспитываются, независимо даже от особенностей постигаемого ими языка, общая стратегия усвоения языковых

правил остается для всех единой: сначала постигаются самые основные, глубокие модели языка и основанные на них языковые правила» (Цейтлин, 2000).

Прежде чем дети научатся пользоваться словами для общения, они должны научиться понимать их. Для того чтобы начать понимать значения слов, у детей должна быть возможность слышать эти слова в ситуациях, в которых они могут понять их значения или по действиям людей, или по тому, на что они указывают. Поэтому неудивительно, что первые 100 слов, которые начинают произносить разные дети, очень похожи, и это те слова, которые наиболее часто употребляются окружением ребенка, слова, называющие знакомые предметы, действия и людей. Развитие речи ребенка в большей мере зависит от слуха, так как, прежде чем повторить слово, ребенок должен его «расслышать» (Цейтлин, 2000, 2021).

2. Этап первичного освоения языка (1–2 года)

К году ребенок произносит первые слова типа «мама», «папа», «баба», «дядя» и понимает от 30 до 50 слов (обиходную речь, некоторые словесные одноступенчатые инструкции). Первые слова характеризуются значительным *расширением* смысла слова – одно и то же звукосочетание может выражать разные значения. Ребенок учится воспроизводить общий фонетический облик слова. Артикуляции уже соотносятся со звуками определенного языка, но ребенок испытывает трудности при точной передаче звукового состава слов, поэтому стремится к воспроизведению ритмико-слоговых и интонационных характеристик слов. Постепенно на основе практических действий с предметами ребенок переходит от многозначности слов к первым обобщениям.

Между годом и тремя месяцами и полутора годами рост словаря замедляется. Ребенок осваивает слоговую структуру и интонационно-ритмическую сторону языка. Начинает использовать различные артикуляции для более точного произнесения слов. Новые слова усваиваются путем уподобления их готовой фонетической модели. Происходит усвоение однословных предложений. Каждое слово на этой стадии равнозначно по смыслу целому предложению. Первые слова-предложения аморфны, связаны с конкретной ситуацией и отражают лишь некоторые ведущие признаки предметов. Ситуативная речь эмоциональна, дополняется жестами и мимикой.

С полутора до двух лет происходит бурный рост словаря, связанный с интенсивным развитием предметной деятельности и овладением слоговой структурой слов. Ребенок пытается произносить двух- и трехсложные слова.

Происходит усвоение предложений из нескольких последовательных слов-корней, не связанных грамматически. В этот период в речи ребенка появляются глаголы, относящиеся к действиям и выражениям требований. К двум годам ребенок располагает 250–300 словами.

Л.С. Выготский полагал, что в *возрасте примерно двух лет в отношениях между мышлением и речью наступает критический переломный момент: происходит «перекрест» линий развития мышления и речи; речь начинает становиться интеллектуализированной, а мышление – речевым.* Признаками перелома являются быстрое и активное расширение ребенком своего словарного запаса и столь же быстрое увеличение коммуникативного словаря. Ребенок как бы открывает для себя символическую функцию речи и обнаруживает понимание того, что за словом лежит обобщение, начинает усваивать понятия.

3. Этап начального усвоения грамматики (2–3 года)

С двух лет до двух лет и двух месяцев выделяется период *физиологического аграмматизма*, когда ребенок использует предложения без грамматического оформления. Затем он выделяет в слове отдельные морфемы и образует слова по аналогии, возникает *словотворчество*. Ребенок пользуется двухсловными и осваивает трех- и четырехсловные предложения. Развивается описательная форма речи – ребенок рассказывает обо всем, что видит и слышит: предметы и люди, признаки предметов, действия, услышанные сказки, стихи. Ребенок выражает свои желания, требования, переживания. В речи детей от двух лет и трех месяцев до трех лет появляются служебные слова. Дети учатся строить предложения из 3–4 слов и употреблять знакомые слова в нескольких грамматических формах. В это время происходит *качественный скачок в развитии речи*. Речь ребенка используется для сопровождения действий, включается в игру; развивается способность разговаривать с персонажем. Дети начинают общаться друг с другом. Дети любят разговаривать со взрослыми, слушать, наблюдать, принимать участие в деятельности взрослых. Появляются слова с обобщающим значением: развивается обобщающая функция речи. Во втором полугодии третьего года жизни дети уже способны понимать смысл рассказов взрослого о событиях и явлениях, не бывших в их личном опыте, но состоящих из знакомых элементов. Формируется способность слушать чтение детских книжек и следить за описанием событий, показывать на картинках персонажей книг и их действия. Речь ребенка приобретает черты связности. Поведение начинает подчиняться словесной инструкции взрослого.

4. Период с трех до семи лет

Этот период характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием. Наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования. Процесс усвоения языка протекает так динамично, что после трех лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются при помощи не только грамматически правильно построенных простых предложений, но и многих видов сложных

предложений с использованием союзов и союзных слов (чтобы, потому что, если ..., то, тот ..., который и т.д.).

Отмечается значительный рост словарного запаса – до 4000 слов (по данным Е.А. Аркина). В активную речь входят все предлоги, союзы. Формируются понятия о роде, числе и падеже и возможность согласования слов в предложении. У детей растет опыт речевого общения, формируется чувство языка. Закрепляются грамматические навыки. Совершенствуется произношение. Дети активно усваивают конструкции предложений, развиваются связные высказывания. Формируется пересказ и способность рассказывать по представлению. К концу дошкольного возраста фразовая речь у детей в основном сформирована.

Более детальные сведения о развитии речи у детей с года до семи лет можно посмотреть в таблице Н.С. Жуковой.

5. Период с 7 до 17 лет

Развитие устной речи у детей старше семи лет меньше изучено. «К сожалению, данный этап развития речи изучен весьма слабо. В такой же мере *малоизученной остается и специфика проявлений недоразвития речи в этом возрасте.* Поздний период развития речи характеризуется такими новообразованиями, как формирование контекстной речи и относительно зрелой монологической речи (Леушина, 1941; Лурия, 1979; Рубинштейн, 1989). А.Н. Корнев в книге «Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты» (2006) пишет: «По существу, акцент в формировании речевых навыков (после 7 лет) переносится с грамматики предложения на грамматику текста, дискурса», – и далее приводит такую цитату из статьи А.Н. Гвоздева: «...закономерности овладения речевым дискурсом в школьном возрасте слабо изучены. В это время ребенок овладевает литературным кодифицированным языком и свойственными ему сложными синтаксическими конструкциями. В речи появляются сложные синтаксические конструкции (сложноподчиненные предложения, причастные и деепричастные обороты), передающие каузальные, условные отношения, квазипространственные отношения и др.» (Гвоздев, 1961). На этой стадии (7–8 лет) ребенок овладевает навыками чтения и письма и начинает овладевать письменной речью, то есть способностью выражать мысли с помощью письменного языка. Данная способность непосредственно зависит от уровня владения литературным языком, контекстной, монологической речью (Лурия, 1979; Выготский, 1982). «Однако *наблюдения за индивидуальными особенностями владения письменной и устной связной речью дают основания полагать, что они имеют существенно различающуюся когнитивную и психофизиологическую базу. У некоторых индивидов эти две способности заметно диссоциируют. Есть люди, отлично владеющие “письменным слогом”, но не способные внятно изъясниться устно. Еще больше тех, у кого имеет место обратная картина*» (Корнев, 2006).

Изучению письменной речи детей с семи лет, обучению письму, классификации и коррекции нарушений письма и чтения, анализу причин возникновения этих нарушений посвящено много работ. В отечественной литературе этой теме уделялось много внимания, с истоков советской школы логопедии и до настоящего времени – от С.С. Мнухина (1934), А.Р. Лурии, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, В.К. Орфинской до современных исследователей: Р.И. Лалаевой, Т.В. Ахутиной, А.Н. Корнева и многих других.

Вопрос границы нормы

Вопрос соотношения нормы и патологии – один из важнейших вопросов логопедии. Как следует из современных экспериментальных исследований, *«при ближайшем рассмотрении оказывается, что понятие нормы вообще и возрастной в частности определить и представить в форме, доступной для измерения, достаточно сложно. Сами нормативы, имеющие возрастные, социальные, половые, этнические и другие особенности, претерпевают постоянные изменения в зависимости от конкретных внутренних и внешних обстоятельств – социальных условий, развития науки и т.д.»*. (Марютина, Ермолаев, 2004). Неслучайно М.М. Безруких (2001), ссылаясь на данные американского исследователя Д. Вуда, пишет, что *можно считать нормой даже двухлетний разрыв в любой области развития ребенка, будь то физическая, социальная или познавательная сфера*. Факты значительных индивидуальных расхождений в темпах овладения языком хорошо известны исследователям детской речи (см. Цейтлин, 2000, 2021).

Таким образом, деление на основные периоды развития речи достаточно приблизительно, и это необходимо принимать во внимание при разработке индивидуальных программ коррекционного обучения. А *при оценке состояния ребенка и уровня его развития специалисты должны учитывать все особенности не только речевого развития, но и развития интеллектуального, эмоционального, особенности формирования социальных навыков, соматическое состояние, социальное окружение и т.д.* «Принципиальное различие между физиологически незрелой речью (то есть возрастной нормой) и отклоняющимся от нормы речевым развитием заключается в том, что последнее всегда характеризуется дисгармонией, асинхронией в формировании отдельных подсистем ФСЯР. Другой признак – стойкость соответствующих симптомов в динамике» (Корнев, 2005).

Глава 3. Классификации речевых нарушений

Первоначально изучение речевой патологии у детей проводилось преимущественно с клинических позиций. Были описаны отдельные клинические формы речевой патологии, такие как дизартрия, ринолалия, алалия и др., в конце XIX века сначала европейскими учеными, а в начале XX века и

отечественными учеными были сформулированы основные положения клинической классификации речевых нарушений. В дальнейшем, уже в середине XX века, М. Е. Хватцев, Ф.А. Рау, а несколько позже О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун усовершенствовали, уточнили и дополнили эту классификацию. В настоящее время клиническая классификация выглядит так:

Нарушения устной речи

1. Расстройства фонационного оформления:

- *афония, дисфония* – отсутствие или нарушение голоса;
- *брадилалия* – патологически замедленный темп речи;
- *тахилалия* – патологически убыстренный темп речи;
- *заикание* – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата;
- *дислалия* – нарушение произносительной стороны речи при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата;
- *дизартрия* – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата.

2. Нарушения структурно-семантического оформления высказывания:

- *алалия* – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга;
- *афазия* – полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга.

Нарушения письменной речи

1. *Дислексия (алексия)* – частичное (полное) нарушение процессов чтения.
2. *Дисграфия (аграфия)* – частичное (полное) специфическое нарушение процессов письма.

Для данной классификации характерно объединение психолого-лингвистических и клинических критериев анализа речевых нарушений. В соответствии с особенностями нарушения для каждой формы в настоящее время разработаны специфические методы и приемы коррекционно-логопедической работы.

Начиная с конца 60-х годов представители психолого-педагогического направления исследователей сформулировали собственную новую классификацию, необходимую в качестве основы для комплектования специальных логопедических учреждений и выбора методов работы с группами детей с речевой патологией.

В 1968 году в коллективной монографии «Основы теории и практики логопедии» под редакцией Р.Е. Левиной были заложены основы психолого-педагогического подхода к изучению *недоразвития речи* у детей, создана

новая терминология для обозначения разных форм речевого недоразвития. Новая классификация основана на выделении прежде всего тех признаков речевой недостаточности, которые важны для осуществления единого педагогического подхода в обучении и воспитании.

В исследованиях Р.Е. Левиной, С.Н. Шаховской, Л.Ф. Спировой, Н.А. Никашиной, А.В. Ястребовой выделены такие формы недоразвития речи, как *фонетическое недоразвитие (ФН)*, *фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР)*, *общее недоразвитие речи (ОНР)* (рис. 1).



Рис. 1

Таким образом, в современной логопедии сложилась парадоксальная практика: логопеды пользуются сразу двумя классификациями речевых нарушений. Поскольку психолого-педагогическая классификация используется в качестве критерия отбора в дошкольные специализированные детские учреждения, логопеды в своих заключениях чаще всего используют именно эту классификацию. Вместе с тем для уточнения характера нарушения речи

приходится использовать и клиническую классификацию, особенно применительно к описанию речи детей до четырех лет, так как психолого-педагогическая классификация распространяется на нарушения речи у детей старше четырех лет. Кроме того, психолого-педагогическая классификация включает в себя не все включенные в клиническую классификацию виды речевых нарушений (например, самое частотное нарушение формирования звукопроизношения – *дислалия*).

Отчасти обе классификации совмещаются (рис. 2), но пока остается много нерешенных вопросов.

Психолого-педагогическая классификация



Рис. 2

Обе классификации к настоящему времени немного модифицированы, например в описание ОНР добавлен 4-й уровень ОНР, но, по сути, сохранили свое содержание. Совершенно естественно, что современные исследователи стремятся ввести в регулярную практику новые подходы, новые понятия и термины для более точного определения нюансов состояния ребенка. Например, А.Н. Корнев в книге «Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты» (2006) описывает свою классификацию ОНР. Безусловно, эти исследования значительно обогащают и расширяют наши представления о происхождении, структуре и многообразии речевых нарушений. В то же время для практического применения эта система пока слишком сложна.

Раздел II. Клиническая характеристика тяжелых речевых нарушений

Поскольку в фокусе нашего внимания тяжелые речевые нарушения, мы рассмотрим выборочно те расстройства, наиболее выраженные формы которых являются собственно тяжелыми речевыми нарушениями либо чаще всего комбинируются или сопровождают другие нарушения развития. В настоящее время существует большой выбор литературы, посвященной этой тематике. Представлены разные подходы, разные взгляды. Поэтому мы очень коротко коснемся этой темы, чтобы уточнить используемые в дальнейшем термины и обозначить круг наших интересов.

Глава 1. Ринофония, ринолалия

Ринофония – патологическое изменение *тембра голоса*, обусловленное неправильным участием носовой полости в процессах рчеобразования. Ринофония может быть самостоятельным расстройством или симптомом в структуре *ринолалии*.

Различают три вида ринофонии – открытую, закрытую и смешанную.

Закрытая ринофония возникает в результате нарушений проходимости носовой полости, которые приводят к полному или частичному выключению носового резонанса. В этих случаях голос лишается ряда своих обертонов, звучит глухо. При закрытой ринофонии страдает произнесение носовых звуков. Закрытая ринофония может иметь и функциональную природу, например у лиц с расстройствами слуха из-за отсутствия контроля над произношением. Она встречается у детей, чаще всего наблюдается при невротических расстройствах.

Открытая ринофония встречается значительно чаще закрытой. При открытой ринофонии речь приобретает выраженный назальный оттенок вследствие таких дефектов твердого и мягкого нёба, как врожденные расщелины, укорочение мягкого нёба, параличи и парезы нёбной занавески. Открытая ринофония так же, как и закрытая, может быть функциональной, нередко она возникает после устранения механических причин, препятствующих нормальному смыканию мягкого нёба (например после удаления увеличенных миндалин или аденоидов). Открытая функциональная ринофония может быть симптомом *истерии*.

Смешанная ринофония представляет сочетание гипер- и гипоназального оттенка голоса, ее причиной является одновременная непроходимость носовых ходов и наличие нёбно-глочной недостаточности.

Ринолалия – сложное речевое расстройство, значительно ограничивающее коммуникативную функцию речи из-за специфических нарушений звукопроизношения и голоса, обусловленных анатомическим дефектом артикуляционного аппарата. При ринолалии ведущими являются *рас-*

стройства звукопроизношения и просодики. Все звуки произносятся с носовым (назальным) оттенком из-за нарушения функции нёбно-глоточного кольца. Выделяют три формы – открытую, закрытую и смешанную.

Открытая ринолалия имеет две формы: *функциональную* и *органическую*. Функциональная ринолалия может возникать у детей с вялой артикуляцией мягкого нёба, может быть проявлением истерических расстройств. Открытая органическая ринолалия обусловлена заболеваниями полости рта. Наиболее частой причиной врожденной формы ринолалии являются аномалии развития органов артикуляции: губ, мягкого и твердого нёба, зубного ряда (щелевые дефекты верхней губы), челюсти и нёба. Приобретенная ринолалия является результатом травмы ротовой и носовой полости, пареза или паралича мягкого нёба.

Глава 2. Дизартрия

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Дизартрия связана с органическим поражением нервной системы, в результате чего нарушается **моторная** сторона речи. Ведущими дефектами при дизартрии являются нарушения *артикуляционной моторики, звукопроизношения, просодики, речевого дыхания, тембра и силы голоса*. Это нарушение может возникать как у детей, так и у взрослых.

Выделяют несколько видов дизартрии.

Бульбарная. Для бульбарной дизартрии характерны арефлексия, амимия, расстройство сосания, жевания, глотания твердой и жидкой пищи, гиперсаливация, вызванные атонией мышц полости рта. Артикуляция звуков невнятная и крайне упрощенная. Клинически проявляется смазанностью, замедленностью, монотонностью, скудностью речевой продукции на фоне дисфонии или афонии.

Псевдобульбарная. Речевые нарушения при псевдобульбарном синдроме сопровождаются центральным парезом артикуляционного аппарата, мышечным гипертонусом. Спастическое состояние мышц обуславливает изменение артикуляции практически всех звуков.

Экстрапирамидная. При экстрапирамидной, или подкорковой, дизартрии наблюдаются насильственные движения (гиперкинезы). При экстрапирамидной дизартрии не всегда происходит изменение объема движений в артикуляционной мускулатуре, во многих случаях объем движений является достаточным и приближен к нормальному. Основные нарушения касаются контроля и сохранения принятой артикуляционной позы. Ребенок, страдающий экстрапирамидной дизартрией, испытывает огромные затруднения при необходимости сохранения артикуляционной позы, что вызвано постоянными изменениями состояния мышечного тонуса, а также наличием при данной форме дизартрии насильственных движений.

Мозжечковая. При мозжечковой дизартрии речь имеет невнятный характер, значительно замедлена, резко затруднена координация речевого процесса. По выражению некоторых исследователей, пациент «с трудом ворочает языком». Речь приобретает толчкообразный, скандированный характер, модуляция ударений нарушается. Голос, как правило, затухает к концу фразы, в ряде случаев отмечаются выкрики отдельных звуков вне зависимости от их смыслового значения.

Корковая. При корковой форме дизартрии отмечается сглаженность носогубной складки или асимметрия носогубных складок в покое. Определяется гипертонус языка с одной стороны. Кончик языка может быть раздвоен. Возможно усиление саливации.

Различают эфферентную (премоторную) и афферентную (постцентральную) формы корковой дизартрии.

Эфферентная форма корковой дизартрии. Артикуляторные движения замедлены, неловки, они распадаются на отдельные звенья. При этой форме наблюдается апраксия в движениях руки и оральная апраксия (трудности переключения движений). В речи отмечаются затруднения переключения с одного звука на другой; общая замедленность речи; неплавность, обилие пауз внутри слова, особенно при стечении согласных, иногда послоговая речь; громкий голос при разговоре.

Афферентная форма корковой дизартрии проявляется в нечеткой артикуляции звуков, активными поисками правильной артикуляции, а значит, речь прерывается во время этих поисков, делается расчлененной, неплавной. Характерна общая замедленность речи; нарушение плавности, обилие пауз внутри слова, особенно при стечении согласных; избирательное оглушение звонких смычных согласных, в слово вставляются дополнительные звуки; громкий голос. Звуки [ш], [ж], [р], [л] отсутствуют или заменяются более доступными по артикуляции [с], [с'], [з], [з'], [т], [д], [н]. Наиболее сложными по способу образования оказываются щелевые, смычные и дрожащие согласные. Отмечается замедление темпа произнесения переднеязычных согласных и слогов.

Корковая дизартрия часто сочетается с моторной афазией у взрослых или с алалией у детей.

Дизартрия у взрослых возникает вследствие очаговых поражений центральной нервной системы. Соответственно, она имеет достаточно четкие диагностические критерии для определения формы – по месту повреждения ЦНС и клиническим признакам. У детей, в тех случаях когда дизартрия входит в клиническую картину детского церебрального паралича, ее тип определяется в структуре нарушения. *В тех случаях, когда дизартрия у детей рассматривается как самостоятельное нарушение, возникают трудности с выделением ее «чистой формы».*

В логопедической практике дизартрию у детей условно разделяют на четыре группы по степени тяжести:

1. Легкая (стертая дизартрия) – минимальные проявления дизартрии.
2. Средняя – речь понятна всем, но выражено нарушение звуков и просодики.
3. Выраженная – когда речь понятна только матери.
4. Тяжелая – анартрия – отсутствие членораздельной речи.

Основные нарушения (структура дефекта) при дизартрии (по Приходько, 2021):

1. *Нарушение тонуса артикуляционной мускулатуры* (мышц лица, языка, губ, мягкого нёба) – по типу спастичности, гипотонии или дистонии:
 - *спастичность* – повышение тонуса в мускулатуре языка, губ, лица и шеи. Язык «комом» оттянут назад, спинка его спастически изогнута, приподнята вверх, кончик языка не выражен. Иногда спастичный язык «жалом» вытянут вперед. Повышение мышечного тонуса в круговой мышце рта приводит к спастическому напряжению губ, плотному смыканию рта. Активные движения при спастичности артикуляционных мышц ограничены;
 - *гипотония* – снижение тонуса мышц. При гипотонии язык тонкий, распластанный в полости рта; губы вялые, не могут плотно смыкаться. В силу этого рот обычно полуоткрыт, может быть выражена *гиперсаливация*. Гипотония мышц мягкого нёба препятствует достаточному продвижению нёбной занавески вверх и ее смыканию с задней стенкой глотки; струя воздуха выходит через нос. При этом голос приобретает носовой оттенок;
 - *дистония* – меняющийся характер мышечного тонуса. В состоянии покоя может отмечаться низкий мышечный тонус, при попытках речи и в момент речи тонус резко нарастает. Дистония существенно искажает артикуляцию. Характерная особенность звукопроизношения при дистонии – непостоянство искажений, замен и пропусков звуков.
2. *Нарушение подвижности артикуляционных мышц.*
3. *Специфические нарушения звукопроизношения:*
 - стойкий характер нарушений звукопроизношения, специфические трудности автоматизации звуков. Нарушено произношение не только согласных, но и гласных звуков (усредненность, или редуцированность, гласных);
 - *нарушения речевого дыхания.* Нарушения дыхания у детей с дизартрией обусловлены недостаточностью центральной регуляции дыхания. Недостаточна глубина дыхания. Нарушен ритм дыхания: в момент речи оно учащается. Отмечается нарушение

координации вдоха и выдоха (поверхностный вдох и укороченный слабый выдох). Выдох часто происходит через нос, несмотря на полуоткрытый рот;

- *нарушения голоса*. Нарушения голоса обусловлены изменениями мышечного тонуса и ограничением подвижности мышц гортани, мягкого нёба, голосовых складок, языка и губ. Наиболее часто отмечается недостаточная сила голоса (тихий, слабый, иссякающий) и отклонения тембра.

4. *Нарушения просодики* (мелодико-интонационных и темпо-ритмических характеристик речи). Отмечается слабая выраженность или отсутствие голосовых модуляций.

5. *Нарушения темпа речи* проявляются в его замедлении или ускорении. Иногда имеют место нарушения ритма речи (например, скандированность – «рубленая» речь).

6. *Гиперсаливация* может быть выражена в различной степени. Она бывает постоянной или усиливается при определенных условиях. Даже легкая гиперсаливация свидетельствует о наличии у ребенка неврологической симптоматики.

7. *Синкинезии* – непроизвольные сопутствующие движения при выполнении произвольных артикуляционных движений (например, дополнительное движение нижней челюсти и нижней губы вверх при попытке поднять кончик языка). Оральные синкинезии – открывание рта при любом произвольном движении или при попытке его выполнения.

8. *Гиперкинезы* – непроизвольные неритмичные насильственные или вычурные движения мышц языка, лица (гиперкинетическая дизартрия). Тремор – дрожание кончика языка (наиболее выражен при целенаправленных движениях).

Помимо нарушений произносительной стороны речи, у детей с дизартрией часто отмечаются эмоционально-волевые нарушения, проявляющиеся в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы, двигательной расторможенности, беспокойности, раздражительности, колебаний настроения, суетливости, часто отмечаются протестные реакции. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении, некоторые дети склонны к истерикам. Выражены нарушения когнитивных процессов в виде низкой умственной работоспособности, нарушений памяти, внимания. Для многих детей характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса. Моторика таких детей отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, из-за этого плохо формируются навыки самообслуживания, долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности, с задержкой развивается готовность руки к письму, поэтому в

школьном возрасте отмечается плохой почерк. Часто возникают сложности с определением ведущей руки. Как правило, речь формируется с задержкой. На «выходе» из задержки, в момент активного формирования речи, может возникнуть заикание. А в начальных классах дети часто не успевают за темпом класса, формируются дисграфии и дислексии, особенно если ребенка недостаточно тщательно подготовили к школьному обучению. Интересно, что наличие у ребенка перечисленных выше нарушений развития прямо не связано со степенью выраженности речевого расстройства.

«Она [дизартрия]... слабо изучена [у детей] клинически как самостоятельная, изолированная форма нарушения психо-речевого развития. Вероятно, это объясняется тем, что чаще она встречается у детей с детским церебральным параличом и исследовалась как компонент этого заболевания. Однако в последние три десятилетия этот диагноз стал использоваться значительно шире, выйдя далеко за рамки детских церебральных параличей... Градации степеней тяжести дизартрии в российской литературе не разработаны. Поэтому возникла проблема определения границы между дизартриями легкой степени тяжести и состояний, частично сходных с ними по некоторым параметрам, но имеющих и много качественных отличий. По существу... сформировалось своеобразное диагностическое понятие "*стертая дизартрия*" (Мелехова, 1964; Токарева, 1969; Гуровец, Маевская, 1978; Сизова, 1978; Лопатина, 1986, 1996)» (Корнев, 2006).

Чаще всего *стертые* дизартрии входят в описанный неврологический синдром, включающий в себя весь перечень описанных выше нарушений развития. Конечно, он наблюдается и в случаях выраженных дизартрических расстройств. Кроме того, на фоне дизартрии могут формироваться ФФН и ОНР.

Глава 3. Алалия моторная, сенсорная, сенсомоторная. Афазия

Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. Последнее время подчеркивается особая роль минимальных мозговых дисфункций и незрелости клеток мозга в возникновении алалий. Высказываются мнения о возможности поражения клеток как правого, так и левого полушария и подкорковых структур.

Выделяют моторную, сенсорную, сенсомоторную алалию.

Моторная алалия. Речевое развитие моторных алаликов происходит со значительной задержкой. Как правило, речь начинает развиваться после *трех – четырех* лет. Первые слова у таких детей долго сохраняют лепетный характер. Часто ребенок в своей речи сохраняет только ритмический рисунок слова или только ударный слог. У детей с алалией нарушение звукопроизношения носит характер нестойких замен и искажений. Искажение слоговой структуры слова носит стойкий характер. Чем менее автомати-

зировано произношение слова, тем больше искажается слоговая структура. Грубое искажение слоговой структуры возникает при произнесении предложений. При этом дети, владея достаточно большим пассивным словарем, испытывают затруднения при назывании картинок. «При алалии нарушается процесс актуализации нужного слова по его языковым, семантическим, ритмическим и морфологическим признакам. При этом наиболее трудными для актуализации оказываются слова, выражающие обобщения и абстрактные понятия. Эти трудности обуславливают широкое использование детьми в общении *мимики и жеста*» (Трауготт, 1947). При значительном нарушении формирования устной речи ее понимание хоть и ограничено, но все же значительно превышает возможности активной речи.

Моторная алалия, несмотря на выраженность задержки речевого развития и ее системность, при регулярных и длительных занятиях хорошо компенсируется. Легкие и средние формы – к восьми – девяти годам, тяжелые формы – в процессе школьного обучения.

Наиболее характерные признаки моторной алалии:

1. *Нарушение орального праксиса.* В четыре-пять лет ребенок не может произвольно, по просьбе или показу, вытянуть губы в трубочку, плохо дует, не может высунуть язык, не может облизать губы. При этом, в отличие от ребенка с дизартрией, алалик непроизвольно может совершать все эти действия.
2. Моторные алалики активно *стремятся заменить речь жестом.* Сначала, как правило, появляется указательный жест. Постепенно жесты ребенка становятся более разнообразными, и это указывает на формирование готовности к речи.
3. У ребенка с моторной алалией, как правило, *затруднено произвольное повторение слов и звуков, произносимых взрослым.* В тяжелых случаях ребенок не может повторить даже отдельные звуки. При этом непроизвольно ребенок может произносить звуки и сочетания звуков. У него в речи могут быть достаточно разнообразные вокализации. Чаще всего у моторных алаликов затруднено повторение серии звуков, то есть слога или слова. Чем сложнее структура слога, тем сложнее его повторение. Нарушение повторения слогов и слов – один из ярких симптомов моторной алалии. Конечно, важно, что эти трудности возникают у ребенка, который хочет выполнить просьбу педагога, пытается повторить. Уже говорящие дети затрудняются вслед за педагогом повторить длинное слово. Как правило, ребенок пропускает слог или переставляет слоги. Затруднено и повторение даже простых фраз. Часто нарушено смысловое ударение.
4. Больше всего у детей-алаликов *страдает фразовая речь.* Моторные алалики обычно испытывают трудности при конструировании фразы. Чаще всего нарушен, помимо нарушения слоговой

структуры слова, порядок слов в предложении. Ребенок не согласует слова в роде, числе и падеже. Не использует предлоги, союзы. Как правило, формирование грамматического строя у алаликов происходит позже формирования правильного или относительно правильного произношения. При алалии слабо развито «чувство языка», за счет этого очень медленно происходит спонтанное развитие речи. В тяжелых случаях речь без специального обучения не развивается.

5. *Неречевые проявления* при моторной алалии представлены прежде всего двигательными расстройствами: *неловкостью, недостаточной координированностью движений, слабым развитием моторики пальцев рук*. У детей-алаликов имеются трудности с овладением навыками самообслуживания (застегиванием пуговиц, зашнуровыванием обуви и т.п.).
6. *Понимание речи* отчасти сохранно, но поскольку словарный запас ограничен, соответственно, понимание речи тоже ограничено бытовым уровнем. Ребенок понимает общий смысл речи окружающих, дополненный жестом и мимикой говорящего.
7. Важно отметить *нарушения памяти* (особенно слухоречевой), внимания, восприятия, эмоционально-волевой сферы.
8. *Интеллектуальное развитие* у детей-алаликов страдает вторично, вследствие речевой недостаточности. При успешной коррекции по мере развития речи интеллектуальные нарушения постепенно компенсируются, но без специальных занятий после трех – четырех лет отставание в развитии интеллекта нарастает.
9. *По поведению дети* с моторной алалией часто могут быть *гиперактивными, расторможенными, дурашливыми, инфантильными*. Иногда, значительно реже, малоподвижными, заторможенными. Большинство детей с моторной алалией имеет сниженную работоспособность, высокую утомляемость, речевой негативизм. С возрастом формируется страх речи, так как у детей с алалией, как правило, сохранна критика.

Сенсорная алалия. При сенсорной алалии ведущим дефектом является *нарушение восприятия и понимания смысла обращенной речи* в связи с неспособностью к фонематическому анализу, то есть слуховой агнозией. При этом физический слух у сенсорных алаликов сохранен, и они нередко страдают гиперacusией – повышенной восприимчивостью к различным звукам.

На фоне слуховой агнозии собственная речевая активность у детей с сенсорной алалией повышена. Однако их речь представляет собой набор бессмысленных звукосочетаний и обрывков слов, эхалалий (неосознанного повторения чужих слов). В целом при сенсорной алалии речь бессвязна,

лишена смысла и непонятна для окружающих (логорея – «словесный салат»). Поскольку у детей страдает произвольное понимание речи в целом, то можно говорить, что при сенсорной алалии страдает сама основа освоения родного языка. Клинически это проявляется как полное или практически полное непонимание даже бытовой речи. В общении ребенок опирается на жесты, мимику и интонации окружающих, отдельные слова.

При грубых формах сенсорной алалии понимание речи отсутствует совсем; в других случаях носит ситуативный характер. Однако, даже если ребенку доступен смысл фразы в определенном контексте, при изменении словоформы, порядка слов в предложении, темпа речи понимание теряется. То же самое происходит в случаях «зашумления» речи. Недостаточность фонематического слуха при сенсорной алалии приводит к неспособности соотнесения слышимого и произносимого слова с предметом или явлением. В речи детей с сенсорной алалией присутствуют многочисленные навязчивые повторения звуков, слогов, пропуски слогов, звуковые замены, объединение частей разных слов друг с другом.

Грубое искажение развития речи при сенсорной алалии приводит к вторичным нарушениям личности, поведения, задержке интеллектуального развития. Психологические особенности детей с сенсорной алалией характеризуются трудностью включения и удержания внимания, повышенной отвлекаемостью и истощаемостью, неустойчивостью слухового восприятия и памяти. У детей с сенсорной алалией может отмечаться импульсивность, хаотичность поведения.

К собственной речи дети с сенсорной алалией не критичны; для общения широко используют мимику и жесты.

Сенсорная алалия значительно реже встречается, чем моторная, и гораздо меньше изучена.

Сенсомоторная алалия – нарушение, включающее в себя особенности, характерные для моторной и сенсорной алалии. Имеет вид глубокой психо-речевой задержки. Эти состояния плохо описаны и, соответственно, плохо поддаются диагностике, смешиваются с другими расстройствами развития.

Афазия – нарушение уже сформировавшейся речи, возникающее при локальных поражениях коры (и «ближайшей подкорки» – по выражению А.Р. Лурии) левого полушария (у правой) и представляющее собой системные расстройства различных форм речевой деятельности.

Афферентная моторная афазия. Центральным расстройством является нарушение кинестетической афферентации произвольных оральных движений. Больные теряют способность совершать по заданию те или иные движения языком, губами и другими органами артикуляции. Непроизвольно эти движения могут быть легко выполнены ими, поскольку не имеется парезов, ограничивающих объем оральных движений. Это носит название **оральной апраксии**. Оральная апраксия лежит в основе **артикуля-**

ционной апраксии, имеющей непосредственное отношение к произнесению звуков речи. Она проявляется в распаде отдельных артикуляционных поз. В устной речи больных в зависимости от степени грубости апраксии это проявляется в:

- отсутствии артикулированной речи;
- искаженном воспроизведении поз;
- поисках артикуляции.

Вторично системно нарушены другие стороны речевой функции.

Эфферентная моторная афазия – нарушение кинетической основы серийных движений. Больные относительно легко произносят отдельные звуки, но испытывают существенные затруднения при произнесении слов и фраз.

Динамическая афазия – нарушение последовательной организации высказывания, планирования высказывания. Динамическая афазия возникает при поражении заднелобных отделов левого доминантного по речи полушария, т.е. отделов третьего функционального блока – блока активации, регуляции и планирования речевой деятельности. Основным речевым дефектом при этой форме афазии является трудность, а иногда и полная невозможность активного развертывания высказывания. При динамической афазии правильно произносятся отдельные звуки, повторяются без артикуляторных трудностей слова и короткие предложения, однако *коммуникативная функция речи оказывается нарушенной*. При грубой выраженности расстройства отмечается не только речевая, но и общая аспонтанность, безынициативность, возникает выраженная эхолалия, а иногда и эхопраксия, когда как бы механически повторяются за собеседником не только произнесенные им слова, вопросы, но и движения.

Акустико-гностическая афазия: в качестве первичного дефекта рассматривается речевая слуховая агнозия, лежащая в основе нарушений фонетического слуха. Больные теряют способность дифференцировать фонемы, т.е. выделять признаки звуков речи, несущих в языке смысловозначительные функции. Расстройства фонематического слуха, в свою очередь, обуславливают грубые нарушения понимания речи. Появляется феномен «отчуждения смысла слова», который характеризуется «расслоением» звуковой оболочки слова и обозначаемого им предмета. Звуки речи теряют для больного свое звучание и каждый раз воспринимаются искаженно, смешиваются между собой по тем или иным параметрам. В экспрессивной речи больных появляются характерные дефекты: логорея (обилие речевой продукции) как результат «погони за ускользающим звуком», замены одних слов другими, одних звуков другими – вербальные и литеральные парафазии.

Акустико-мнестическая форма афазии: нарушается объем удержания информации, происходит торможение слуховой и речевой памяти. При восприятии каждого нового слова и его осознании больной утрачивает

предыдущее слово. Это нарушение проявляется также при повторении серий слогов и слов.

Для акустико-мнестической афазии характерна диссоциация между относительно сохранной способностью повторить отдельные слова и нарушением возможности повторения трех – четырех не связанных по смыслу слов (например: рука – дом – небо; ложка – диван – кот; лес – дом – ухо и т.д.). Нарушение слухоречевой памяти наблюдается и при других формах афазий, однако при акустико-мнестической афазии это нарушение речевой памяти является основным дефектом, так как оказываются сохранными фонематический слух, артикуляторная сторона речи. У больных наблюдается повышенная речевая активность, компенсирующая трудности коммуникации. При этой форме афазии экспрессивная речь характеризуется трудностями подбора слов, необходимых для организации высказывания. При записи текста под диктовку больные испытывают значительные трудности в удержании в слухоречевой памяти даже фразы, состоящей из трех слов, при этом они обращаются с просьбой повторить каждый фрагмент фразы.

Семантическая форма афазии. Основным проявлением речевой патологии при этом виде афазии является импрессивный аграмматизм, т.е. неспособность понимать сложные логико-грамматические обороты речи.

Оптико-мнестическая форма афазии – нарушение зрительной памяти и ослабление зрительных образов слов.

Глава 4. ЗРР и ОНР

Задержка речевого развития (ЗРР) – понятие, отражающее более медленные темпы освоения норм родного языка детьми на этапе раннего и среднего речевого онтогенеза. Логопедическое заключение «задержка речевого развития» правомерно в отношении детей младше трех-четырёх лет. Темповое отставание касается формирования всех компонентов речи: звуков раннего онтогенеза, словаря и грамматики, фразовой и связной речи.

Задержка речевого развития может быть вызвана различными причинами. Она может быть вызвана частыми болезнями ребенка, социальными причинами, двуязычием. ЗРР может не иметь последствий для дальнейшего развития ребенка, а может быть одним из симптомов системного нарушения развития, снижения слуха, алалии, аутизма. Существенно для оценки состояния ребенка: понимает ли он обращенную речь, нарушено или не нарушено поведение, как формируется игровая деятельность, как ребенок взаимодействует с детьми, взрослыми людьми.

Наиболее частые причины задержки речевого развития связаны с некоторыми особенностями формирования подвижности органов артикуляции по типу стертой дизартрии. В большинстве таких случаев ребенок хорошо понимает обращенную речь, но сам не говорит или говорит «на своем языке», который никто, кроме мамы, не понимает. Часто такие дети активно

пользуются жестом, и это позволяет им выражать свои желания. Родители думают, что все само постепенно пройдет, ведь ребенок во всем, кроме речи, вполне успешен. В таких случаях своевременное обращение за помощью к специалистам действительно позволяет решить эту проблему вовремя. Задержка речевого развития даже до трех – четырех лет может быть к школьному возрасту полностью компенсирована. Важно иметь в виду, что детей с ЗРР необходимо тщательно готовить к школьному обучению.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом.

Понятие ОНР было введено Р.Е. Левиной в 1962 году как термин, определяющий системное нарушение речи, в рамках психолого-педагогической классификации. Описание наиболее тяжелых и стойких случаев ОНР соответствует описанию алалии в клинической классификации. Но надо учитывать, что «собственно говоря, нельзя считать алалию вполне определенным дефектом, вернее, это собирательный термин для ряда состояний с различной картиной проявлений (и различной мозговой локализацией), общим для которых является патологическое развитие моторной речи» (Трауготт, 1940). То есть моторная алалия представляет собой некоторый спектр системных нарушений речи, вызванный дисфункциями речевых моторных отделов. Сенсорная алалия тоже вызывает специфическое недоразвитие речи. Но ОНР – термин более широкий, чем алалия. В основе ОНР может быть моторная алалия, сенсорная или сенсомоторная, дизартрия, ринолалия и даже системная задержка речевого развития, вызванная, например, ранней депривацией. Поэтому в логопедической практике этот термин используется для характеристики уровня речевого развития чаще, чем термины второй классификации.

Таким образом, можно сказать, что системные нарушения речи, ОНР (первичные), наблюдаются при:

- алалии,
- афазии,
- дизартрии,
- ринолалии,
- ЗРР.

А также ОНР могут сопутствовать:

- гидроцефалии,
- эпилепсии,
- различной тяжести мозговым дисфункциям.

ОНР (специфические) отмечаются при:

- умственной отсталости,
- тугоухости,
- глухоте,

- тяжелых нарушениях зрения,
- психических расстройствах,
- аутизме,
- тяжелых формах депривации,
- генетических синдромах (рис. 3).

Соотношение двух классификаций

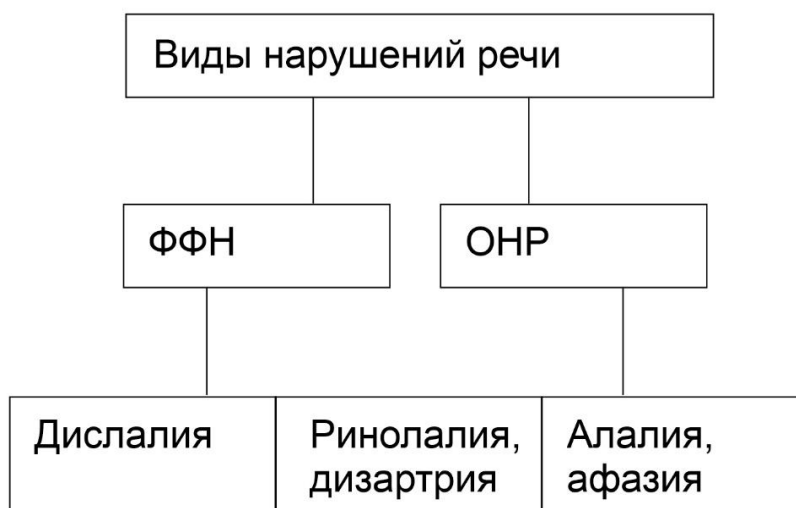


Рис. 3

С учетом степени выраженности ОНР выделяют четыре уровня речевого развития:

I уровень речевого развития – «безречевые дети»: общеупотребительная речь отсутствует.

II уровень речевого развития – присутствуют только начальные элементы общеупотребительной речи, характеризующиеся бедностью словарного запаса, явлениями аграмматизма.

III уровень речевого развития – появление развернутой фразовой речи с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон.

IV уровень речевого развития – остаточные пробелы в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Строгое разделение на уровни недоразвития речи довольно условно, так как в практике фактически не встречаются «чистые» случаи. Существенное и крайне значимое различие внутри каждого уровня представляет собой степень *понимания* обращенной речи. В норме развитие понимания речи ребенком намного опережает появление у него активной речи, является базой и предпосылкой для ее появления. При недоразвитии речи у детей может быть в целом удовлетворительное понимание обращенной речи, или практически полное непонимание ее, или понимание только

ситуативной речи, сопровождающейся жестом. Уровень понимания речи – важный фактор, во многом определяющий прогноз развития речи и выбор стратегии коррекционной работы.

Раздел III. Основные направления и содержание логопедической работы

Глава 1. Основные принципы построения коррекционной работы

Логопедическая работа строится на основе *онтогенетического* принципа с учетом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи. Такой подход очень важен в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, особенно на начальных этапах, когда принимаются решения, с чего начать работу, как подойти к ребенку, который еще совсем не готов даже взаимодействовать с логопедом. В таких случаях хорошей опорой для педагога служит такой несколько условный показатель, как *речевой возраст*. Он легко определяется по уровню развития речи. И исходя из этого уровня, ориентируясь на то, как окружающие ребенка взрослые способствуют развитию его речи в таком возрасте, логопед и строит свою работу.

Принципы, на которых базируется классический логопедический подход к коррекции речевых нарушений, могут показаться простой формальностью. Но, опираясь на них, гораздо проще выстроить стратегию коррекционной программы.

1. **Принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии.** Развернутое обследование речи проводится прежде всего для того, чтобы определиться с выбором направлений работы.
2. **Системный подход** предполагает в случаях системных нарушений развития речи строить коррекционную работу с учетом особенностей нарушения, работать над развитием всех звеньев речевой системы.
3. **От простого к сложному.** Поскольку в основу классических логопедических программ положен онтогенетический принцип, то под **простым** подразумеваются навыки и возможности, формирующиеся у ребенка на ранних стадиях развития, а под **сложным** – формирующиеся в дальнейшем. Таким образом, программа строится с учетом того, как развивается речь ребенка в онтогенезе. Традиционно логопедическая программа строится по принципу «концентрических кругов», как и, собственно, естественное развитие речи. То есть на каждом уровне развития речи формируется повторяющийся набор умений. Сначала на более простом уровне, потом на более сложном. Например, сначала формируется понимание речи на простом бытовом уровне, формируется самый частотный словарь, простейшие формы грамматических конструкций. Потом, на следующем уровне, когда базовые навыки освоены, проводится работа по тем же темам, но на более сложном уровне и так далее. Исключением из этого порядка становится обучение детей с тяжелыми нарушениями речи письменной речи, часто даже раньше, чем ребенок начинает говорить.

4. **Наглядность** – необходимая опора обучения. Но, работая с детьми с тяжелыми нарушениями речи, мы сталкиваемся с тем, что у части детей есть значительные трудности с опознанием изображения предмета на картинке, формированием зрительного образа предмета. Это усложняет и затрудняет работу с ребенком. В таких случаях в программу необходимо включить упражнения по развитию зрительного гнозиса.
5. **Использование сохранных возможностей для компенсации работы поврежденных звеньев речевой системы.** Имеется в виду, что если у ребенка не сформирован фонематический слух, а зрительное восприятие хорошо развито, то развитие фонематического слуха мы осуществляем, опираясь на зрительное восприятие. Если у ребенка не формируется зрительный образ буквы, мы используем двигательные и тактильные ощущения ребенка. Так же в случаях, когда подвижность артикуляционного аппарата у ребенка ограничена и значительно нарушается звукопроизношение, развитие фонематического слуха и фонематического контроля значительно ускоряет формирование правильного произношения. Конечно, формирование подвижности это не заменяет, но делает работу по постановке звуков более продуктивной.
6. **Принцип развивающего обучения.** *Зона ближайшего развития* – понятие, введенное Л.С. Выготским. Оно характеризуется процессом подтягивания психического развития вслед за обучением. Эта зона определяется содержанием таких задач, которые ребенок может решить лишь с помощью взрослого, но после приобретения опыта совместной деятельности он становится способным к самостоятельному решению аналогичных задач.
Принцип развивающего обучения самый важный для построения коррекционной работы, особенно с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Опираясь именно на этот принцип, мы подбираем упражнения для детей на начальных этапах работы, упражнения, позволяющие перейти на следующий уровень сложности, не смущаясь тем, что уровень сложности материала превосходит актуальные возможности ребенка.

Глава 2. Упражнения для развития компонентов речеслуховой системы

Как сказано выше, работа по развитию речи традиционно строится по принципу концентрических кругов. Уже на первом этапе работы намечаются сразу практически все темы предстоящей работы. Постепенно, по мере расширения речевых возможностей ребенка, каждое направление работы расширяется и усложняется. Работая над формированием отдельных

компонентов речевой системы, не следует забывать, что все эти компоненты составляют грани единой речевой системы, и работа логопеда направлена на формирование полноценной речи (рис. 4).

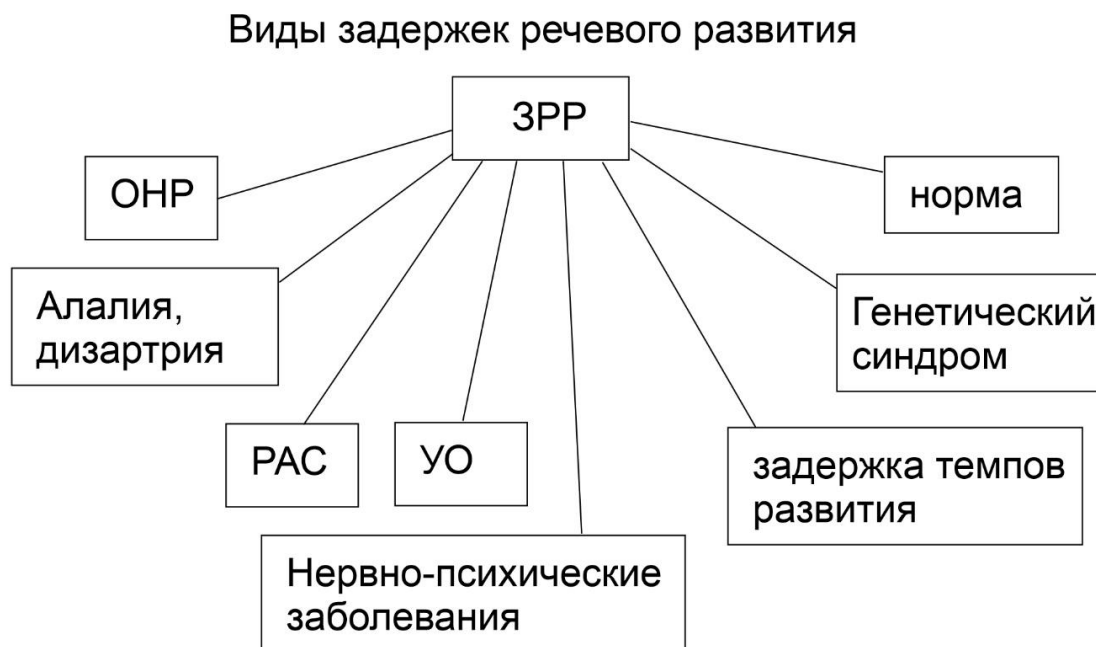


Рис. 4

2. 1. Работа над артикуляцией

На начальных этапах логопедической работы с детьми основная цель работы над артикуляцией – развитие способности к имитации артикуляционных поз, развитие подвижности артикуляционного аппарата, точности артикуляционных движений. Формирование основных артикуляционных укладов. *Очень важно научить ребенка, следуя инструкции логопеда, произвольно придавать органам артикуляции заданные позы.* Проводя эту работу, можно пользоваться настольным зеркалом или большим зеркалом, в котором отражаются и педагог, и ребенок. В тех случаях, когда ребенок не хочет смотреться в зеркало, упражнения делаются по показу. Часто эта работа приводит к тому, что звуки формируются в дальнейшем правильно, без специальной постановки каждого звука. На начальных этапах работы важно, чтобы ребенок точно почувствовал каждую артикуляционную позу и научился следовать инструкции логопеда (язычок ближе к нижним зубам, за верхние зубы, ближе – дальше). *Названиями упражнений, принятыми в логопедии, с детьми с тяжелыми нарушениями речи на начальных этапах пользоваться малоэффективно.* Также таким детям не показан активный логопедический массаж. В случаях значительного нарушения

артикуляционного тонуса может быть показан легкий классический массаж: поглаживание языка шпателем от середины к кончику, поглаживание от средней линии к боковым краям, разминание языка легкими давящими движениями, легкое разминание кончика языка.

2. 2. Работа над звукопроизношением

У большинства детей с нарушением развития звучание речи нечеткое, речь либо замедленная, либо, наоборот, слишком быстрая, дети говорят или слишком громко, или слишком тихо, невнятно, речь монотонная или «механическая», не сформирован слоговой ритм. Может быть грубо нарушено звукопроизношение. Как правило, отмечаются множественные замены звуков по месту образования и фонетическому сходству. Часто неправильно сформировано речевое дыхание. Коррекция всех этих проблем входит в область работы над звукопроизношением, начиная с первого этапа. В этот период проводится работа по улучшению подвижности, чувствительности и координированности органов артикуляции. Формируется слуховой контроль. К постановке звуков разумно переходить тогда, когда уже сформировалась фразовая речь, достаточно сформировался слуховой контроль, уровень произвольного внимания. Таким образом, в работе с тяжелыми нарушениями речи постановка звуков оказывается «венцом» логопедической работы.

2. 3. Развитие фонематического слуха

Развитие фонематического слуха и слухового внимания, т.е. способности выделить звук из ряда других звуков и воспринимать его смысловозначительную функцию, – важнейший компонент формирования как понимания речи, так и собственно произнесения слов. Обычно такая работа проводится сначала с использованием неречевых звуков, но чаще всего можно начинать работу непосредственно с выделения гласного звука из ряда звуков уже на первом этапе работы. Очень хорошо, если параллельно проводятся музыкальные занятия, на которых ребенка приучают слушать и дифференцировать неречевые звуки. Логопед начинает с самых простых заданий по выделению гласного звука из ряда звуков (сначала из двух), постепенно наращивая сложность. Эту работу целесообразно начинать на самых начальных этапах и проводить ежедневно как своего рода гимнастику, шаг за шагом усложняя упражнения. Ребенок постепенно понимает поставленную перед ним задачу и, как правило, с удовольствием играет в эту «игру». Для детей с сенсорной алалией эта работа особенно важна как составляющая часть методики по развитию способности к дифференциации звуков и пониманию речи.

2. 4. Развитие понимания речи

Развитие понимания речи – важнейшее направление работы на протяжении всего процесса развития речи. От формирования первоначального пассивного словаря до понимания лексико-грамматической структуры речи, монолога, художественного текста. Не все дети с тяжелыми речевыми нарушениями способны полноценно освоить звучащую речь. Но *полноценное понимание речи окружающих дает возможность ребенку уверенно ориентироваться в окружающей его жизни. Оно становится базой для освоения письменной речи. Способствует формированию внутренней речи, речевого мышления.*

Обучение проводится в нескольких направлениях.

Первое – обучение пониманию инструкций. Инструкции даются с учетом реальной необходимости (дай, пожалуйста, карандаш, мишку и т.д.). Инструкции усложняются постепенно, по мере формирования у ребенка понимания речи. Желательно повторять одни и те же просьбы. Важно, давая ребенку инструкцию, не только следить за тем, чтобы она была понятна ребенку, но и добиваться ее выполнения. Если ребенок не понимает инструкцию или не выполняет ее, хорошо сделать это вместе с ребенком.

Второе направление – соединение звучащего слова с предметом, действием или понятием. Здесь необходимо активное использование наглядного материала – как иллюстративного, так и настоящих предметов, игрушек. По мере расширения возможностей ребенка начинается работа над пониманием фразы.

Третье направление – развитие у ребенка способности понимать значение грамматических форм слова.

Четвертое направление – работа с текстом. Кроме того, на протяжении всего курса занятий педагог должен разговаривать с ребенком, комментировать свои и его действия, *создавая «речевую среду»*. Формирование понимания речи опережает формирование активного словаря, так как осознанно ребенок не может использовать слова, значение которых не понимает.

Упражнения по формированию понимания речи

Понимание речи у ребенка формируется в процессе общения, совместной деятельности, игры, занятий, восприятия чтения на слух. Необходимым условием для этого является, как уже было сказано, «речевая среда», которую формирует взрослый, общаясь с ребенком.

Занятия, особенно на первом этапе, тоже должны, скорее, напоминать общение, игру и быть приятным для ребенка времяпрепровождением.

Формирование понимания речи у детей в некоторых случаях становится ведущим направлением занятий на начальных этапах формирования речи. *Уровень сложности заданий мы выбираем, ориентируясь не на*

возраст, хотя, конечно, учитываем этот параметр, а на уровень развития речи и познавательных возможностей. То есть на «речевой возраст».

Первая задача при формировании пассивного словаря состоит в соединении звучащего слова с предметом, действием, признаком предмета. Для этого мы используем предметы, картинки, задания для работы на листе, подписи под картинками. Важно учитывать, что слова в русском языке меняют окончания в зависимости от падежа, числа и рода. На начальных этапах важно, чтобы ребенок научился улавливать смысловую составляющую слова. Например понимать, что слова МИШКА, МИШКЕ, МИШКОЙ, МИШКИ – описывает один и тот же предмет. В дальнейшем ребенок постепенно научится понимать и смысл грамматического изменения слова, разовьется «чувство языка».

Один из самых распространенных методов работы по развитию понимания речи – *формирование понимания инструкций*. Эта работа подразумевает, во-первых, использование предметов, игрушек. Хорошо в начале занятий с помощью ребенка «собрать» нужные предметы для занятия, предлагая ребенку найти МИШКУ, МЯЧИК, МАШИНКУ, КНИЖКУ и т.д. Во-вторых, ребенок учится понимать и следовать инструкциям в процессе всего занятия: покажи, соедини стрелочкой, обведи по пунктиру, обведи кружком, подчеркни, раскрась. Понимание учебных инструкций необходимо тщательно формировать, так как всем нашим ученикам предстоит учиться, используя речь как инструмент обучения.

Использование детского ЛОТО с картинками значительно упрощает и разнообразит формирование пассивного, а в дальнейшем активного словаря. Использование ЛОТО дает возможность много раз повторять одни и те же слова, разглядывать картинки столько времени, сколько понадобится ребенку для усвоения темы.

Сначала выбирается ЛОТО с различными бытовыми предметами. Берем одну большую карточку с четырьмя картинками и к ней четыре соответствующие картинки (рис. 5).

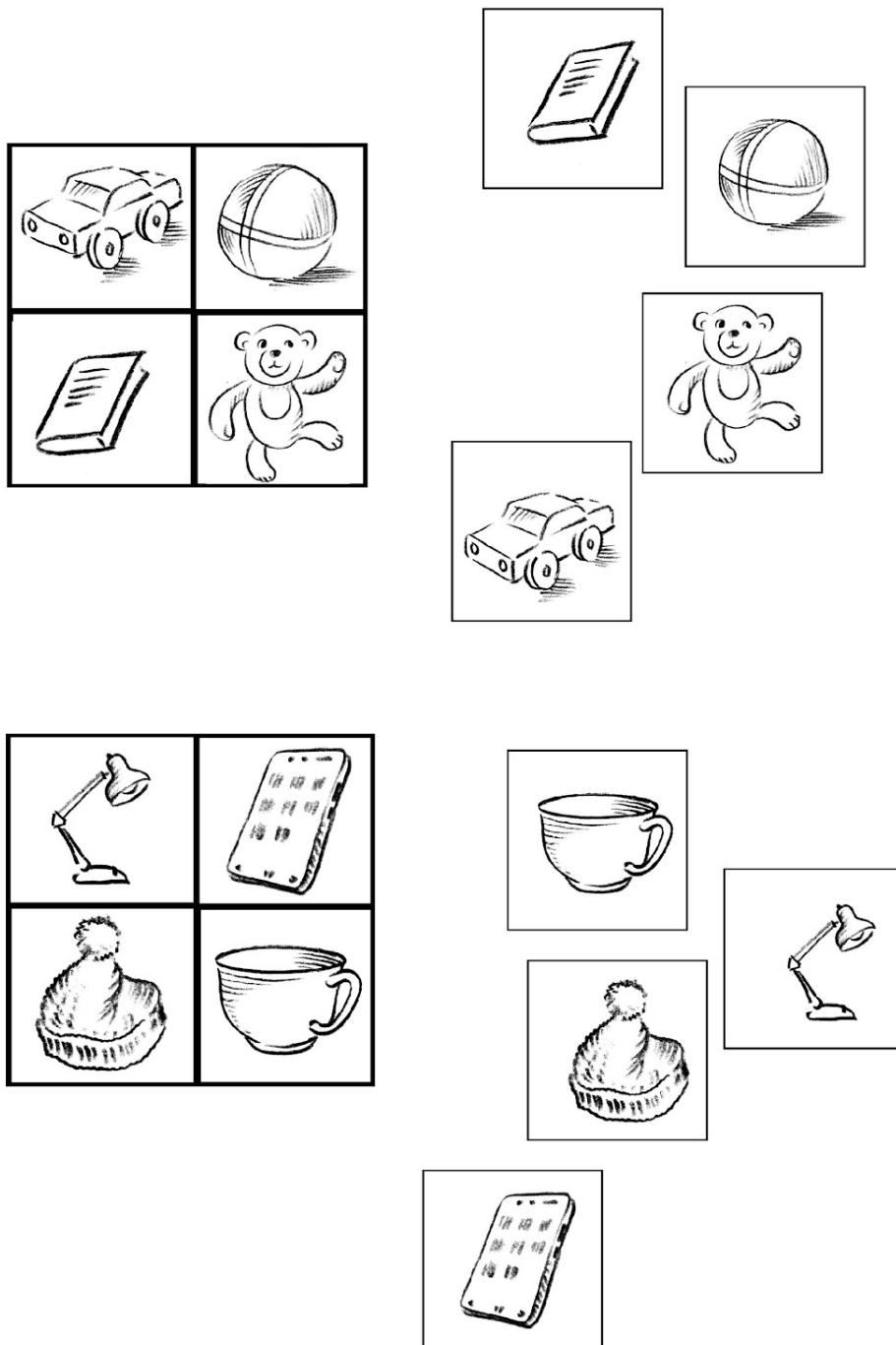


Рис. 5

1-й вариант работы с ЛОТО. Большую карточку кладем перед ребенком, маленькие берем себе. Четко объясняем ребенку, что нам надо подобрать к его картинкам такие же маленькие картинки и положить маленькие картинки на соответствующую картинку на большой карточке. Объяснение сопровождаем демонстрацией. Потом педагог называет и показывает маленькую карточку, а ребенок кладет ее на место.

2-й вариант работы с ЛОТО. Педагог называет свою картинку, но не показывает ребенку. Ребенок сам находит нужную картинку на большой карточке.

Постепенно мы увеличиваем количество больших и маленьких карточек.

В настоящее время в продаже всегда есть различные варианты ЛОТО: «Животные и детеныши», «Части и целое», «Что кто ест», «Ассоциации». ЛОТО выпускается разных видов: большая карточка и маленькие картинки; карточки, попарно соединяемые «замочками», как пазлы. После того как ребенок освоил простейшие виды ЛОТО, хорошо перейти к более сложным. Лото позволяет значительно расширить пассивный, а в дальнейшем и активный предметный словарь. ЛОТО «Ассоциации» формирует ассоциативные связи между словами и, таким образом, дает возможность группировать слова и понятия. Для детей более взрослых выпускается настольная игра «Викторина», где есть задания по подбору слов по ассоциации и задания на установления причинно-следственных связей, например: спички – костер, дети играют со спичками – пожар и т.д. Игра в ЛОТО, кроме всего прочего, приучает ребенка заниматься за столом, действовать по программе, тренирует зрительный анализ и готовит почву для обучения более сложным развивающим настольным играм.

Большинство детей охотно играют в ЛОТО или легко привыкают к такой форме занятий. Перед использованием ЛОТО важно проверить качество исполнения игры. Качество «замочков» в ЛОТО-пазлах. Многие дети, особенно с нарушениями мелкой моторики, нервничают, если карточки ЛОТО плохо соединяются, мнутся, неплотно ложатся.

Важнейшее направление работы – **письменные задания**, задания в рабочей тетради. Такие задания, помимо основной цели, в данном случае развития понимания речи, формируют у ребенка навыки работы за столом, графические навыки, способность работать по программе, тренируют способность к зрительному анализу изображения, произвольное внимание и в целом позволяют вывести занятия с ребенком на более разнообразный и сложный уровень. А в сочетании с обучением чтению становятся базой обучения и развития на весь долгий путь формирования речи у детей, подростков и взрослых.

Рассмотрим примеры различных заданий, направленных на формирование понимания речи.

Начинаем с простых заданий, включающих в себя наиболее частотную лексику, простые инструкции.

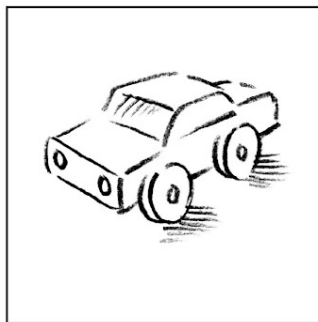
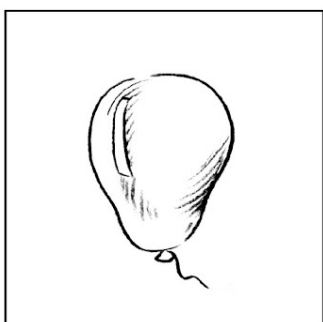
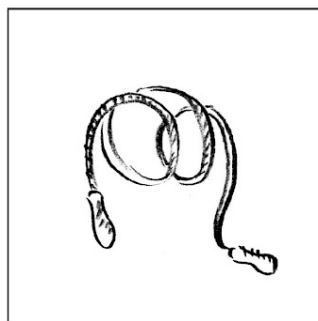
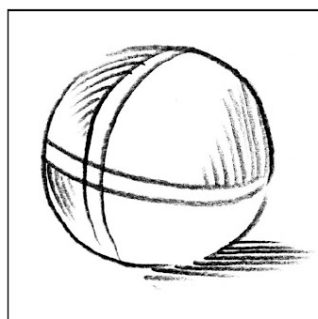


Рис. 6

Порядок работы с картинками (рис. 6):

1. Давай рассмотрим картинку. Посмотри: это МИШКА, это МЯЧ, это КУКЛА, это СКАКАЛКА, это ШАРИК, это МАШИНКА.
2. Давай раскрасим МИШКУ коричневым фломастером. Голову, ушки, лапы, тело (фломастеры нужных цветов желательно приготовить заранее. Если ребенок не может сам раскрашивать картинку, можно раскрашивать вместе – рука в руке, если и так не получается, педагог раскрашивает картинку сам).
3. Давай раскрасим КУКЛУ. Посмотрим, где у куклы волосы. Раскрасим волосы желтым. Посмотри, какое красивое платье. Раскрасим платье красным фломастером. На ногах у куклы туфли. Раскрасим туфли коричневым.
4. Раскрасим остальные предметы, внимательно их рассматривая.
5. Рассмотрим раскрашенную картинку. Посмотри, где розовый шарик, зеленая машинка, синий круглый мячик, коричневый мишка, скакалка с голубыми ручками.

Таким образом постепенно формируется пассивный предметный словарь. Используются на начальных этапах наиболее частотные слова – предметы обихода, одежды, названия животных, части тела, мебель, еда, овощи, фрукты. В процессе формирования предметного словаря постепенно вводятся прилагательные, обозначающие цвет, форму, размер.

Постепенно задания усложняются.

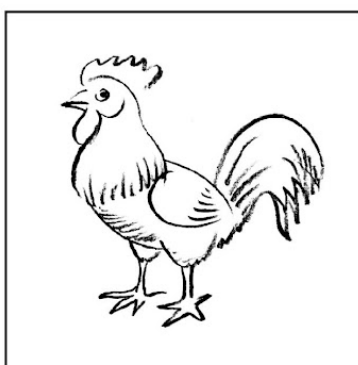
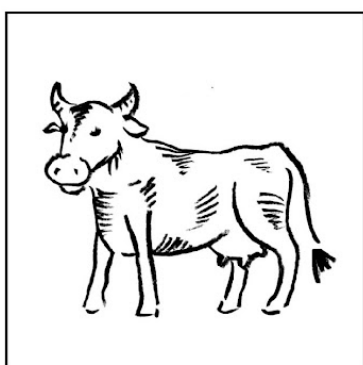
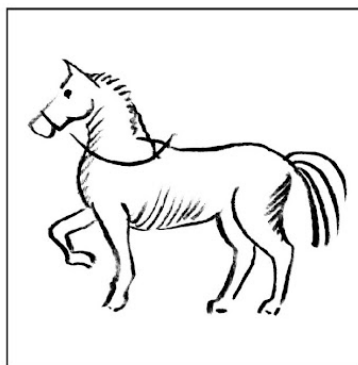
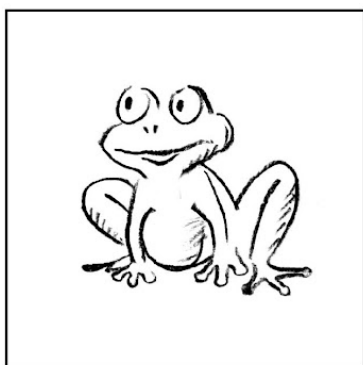
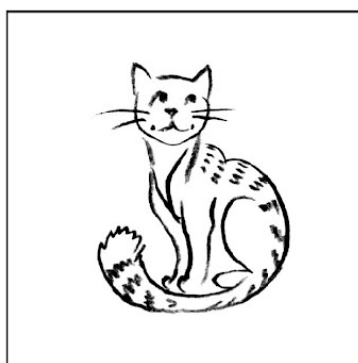
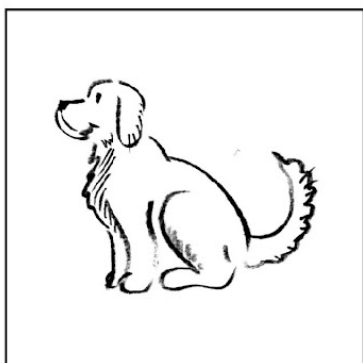


Рис. 7

Порядок работы с картинками (рис. 7):

1. Рассмотрим картинки. Педагог называет картинки. Покажи, где собака, где кошка и т.д. Давай раскрасим СОБАКУ, КОШКУ, ЛЯГУШКУ, ЛОШАДКУ, КОРОВУ, ПЕТУХА. Педагог предлагает ребенку выбрать фломастер.
2. Педагог рассказывает, как кто разговаривает. А теперь посмотрим, кто говорит АВ-АВ. Может быть, ЛЯГУШКА? Покажи, кто?
3. Давай обведем красным фломастером того, кто говорит КВА-КВА. Да, это ЛЯГУШКА. А теперь обведем зеленым того, кто говорит МЯУ. Да. Это – КОШКА.
4. А теперь я скажу МЯУ, а ты отгадай, кто это сказал.

Порядок работы с картинками (рис. 8):

1. Рассматриваем фигуру человечка: вот ГОЛОВА, вот ВОЛОСЫ, вот ШЕЯ, вот РУКИ, вот ТЕЛО, вот НОГИ. А у тебя где ГОЛОВА? Где ШЕЯ? И т.д.
2. Давай нарисуем человечка вместе. И опять повторяем: вот ГОЛОВА, вот ВОЛОСЫ...
3. Когда ребенок будет легко показывать части тела, добавляем подробности: вот КОЛЕНИ, вот ЛОКТИ, вот ПЛЕЧИ, вот ПАЛЬЦЫ, вот СТОПЫ, вот СПИНА, вот ЖИВОТ. Рассматриваем картинку.

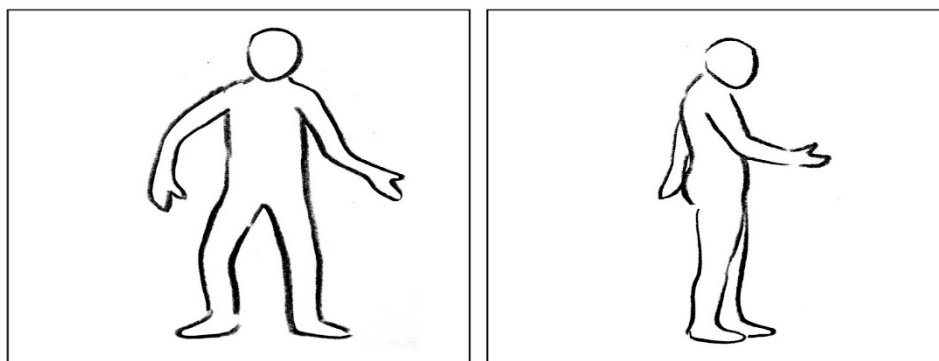


Рис. 8

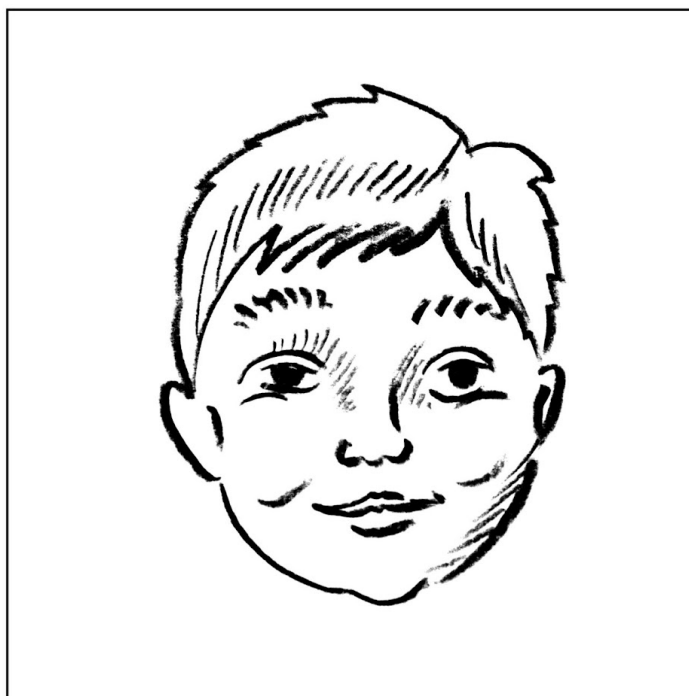


Рис. 9

Порядок работы с картинками (рис. 9):

1. Рассматриваем лицо на картинке. Вот ГОЛОВА, ВОЛОСЫ, УШИ, НОС, ГЛАЗА, РОТ, ЩЕКИ.
2. Давай нарисуем тебя. Посмотрим в зеркало. Вот ГОЛОВА, вот ВОЛОСЫ, раскрасим их коричневым, вот ГЛАЗА, раскрасим их синим. А это ЩЕЧКИ, раскрасим их розовым. Вот РОТ, раскрасим его красным. Красиво получилось.
3. А теперь давай раскрасим картинку. Постепенно добавляем слова ЛОБ, БРОВИ, ПОДБОРОДОК. Можно рисовать «портреты» мамы, папы, бабушки, логопеда.

Порядок работы с картинками (рис. 10):

1. Рассмотрим картинку: это мишка, это собачка, это зайка, это девочка, это мальчик, это кошка.
2. Посмотри, у кого длинные ушки, у кого короткий хвостик, у кого нет хвостика, у кого шерстка, у кого платье, у кого джинсы и майка, у кого длинный хвост, у кого острые ушки, у кого косички и т.д.

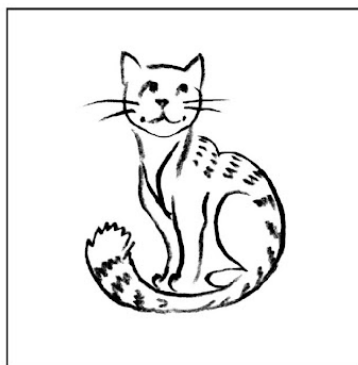
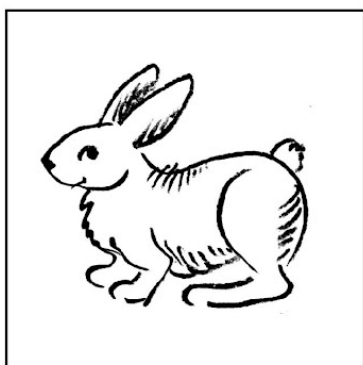
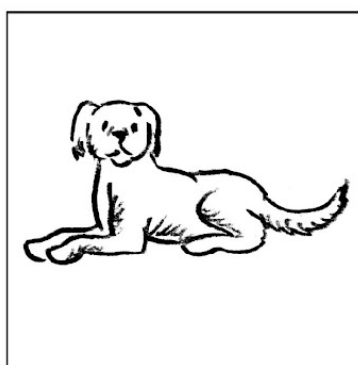


Рис. 10

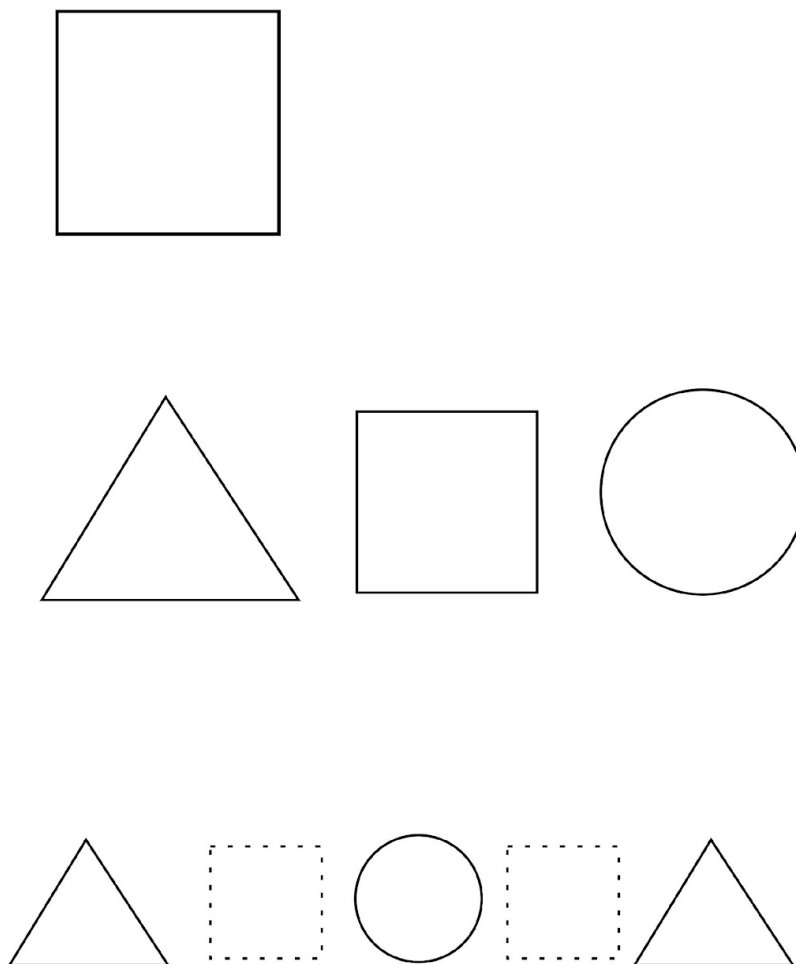


Рис. 11

Формируем у ребенка представление о форме предметов, при этом постоянно повторяем и закрепляем названия цветов.

Порядок работы с картинками (рис. 11):

1. Рассмотрю картинку. Посмотрю, это квадрат.
2. Давай раскрасим квадрат в желтый цвет.
3. Закрепляем с помощью графического задания.

Таким образом формируем у ребенка представления об основных формах: квадрат, треугольник, круг, овал, прямоугольник, трапеция. Закрепляем полученные представления с помощью графических заданий.

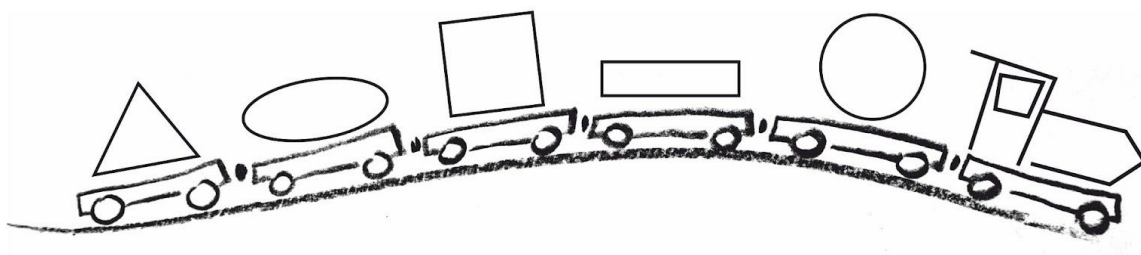


Рис. 12

Порядок работы с картинками (рис. 12):

1. Посмотри: поезд везет вагончики. В каждом лежит предмет определенной формы.
- 2.
3. Посмотри, где шар, где прямоугольник, где квадрат, где треугольник...
4. Давай раскрасим квадрат красным – получился красный квадрат. Давай раскрасим круг желтым – получился желтый круг и т.д.
5. Посмотри, как красиво: разноцветные фигурки в вагончиках.

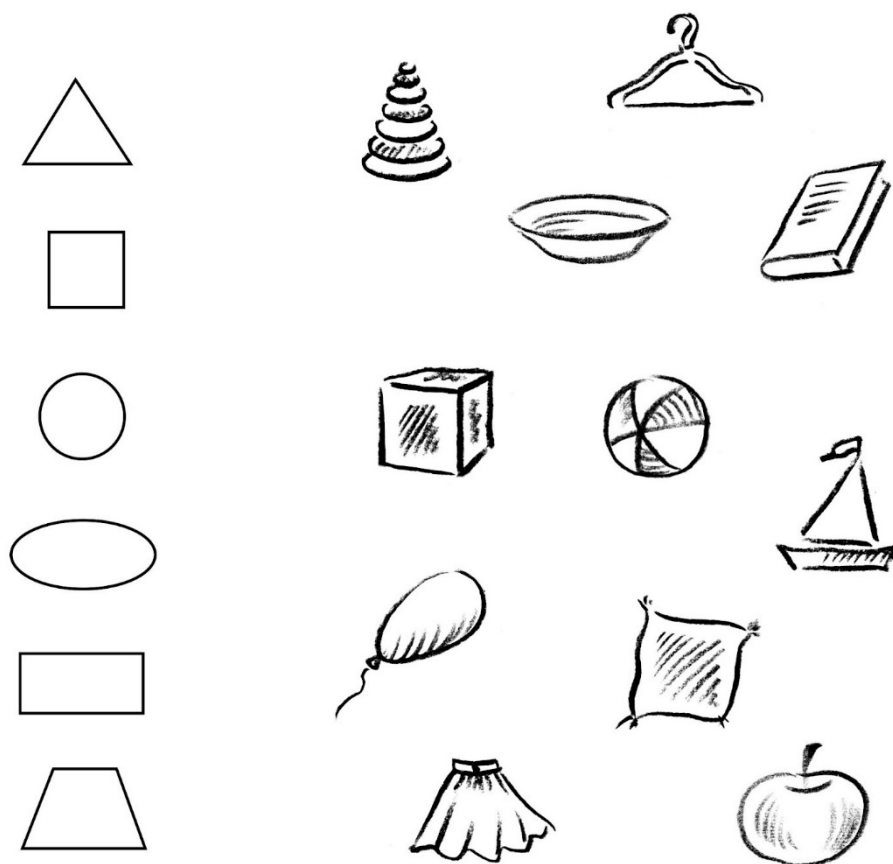


Рис. 13

Учим ребенка соотносить предмет и форму.

Порядок работы с картинками (рис. 13):

1. Рассмотрим картинки. Посмотри, вот фигуры: квадрат, круг, овал, прямоугольник, треугольник, трапеция. Покажи, где круг, где треугольник... Раскрасим фигуры в разные цвета.

2. Давай рассмотрим картинки. Посмотри: мяч, окно, телевизор, кораблик, шарик, пирамидка, кубик, вешалка, платок.
3. Давай найдем предмет, который похож на кружок, покажи его. Кружок мы раскрасили в желтый цвет. Давай мячик тоже раскрасим в желтый цвет...

Таким образом мы формируем базовый пассивный предметный словарь у неговорящих или только начинающих говорить детей вне зависимости от возраста. Сначала используя обиходный частотный словарь, затем менее частотный. Сначала формируем словарь существительных и прилагательных, обозначающих цвет, форму, а потом и величину. Когда наберется устойчиво понимаемый словарь, включающий 30–40 слов, включаем в работу глаголы (рис. 14 и 15).

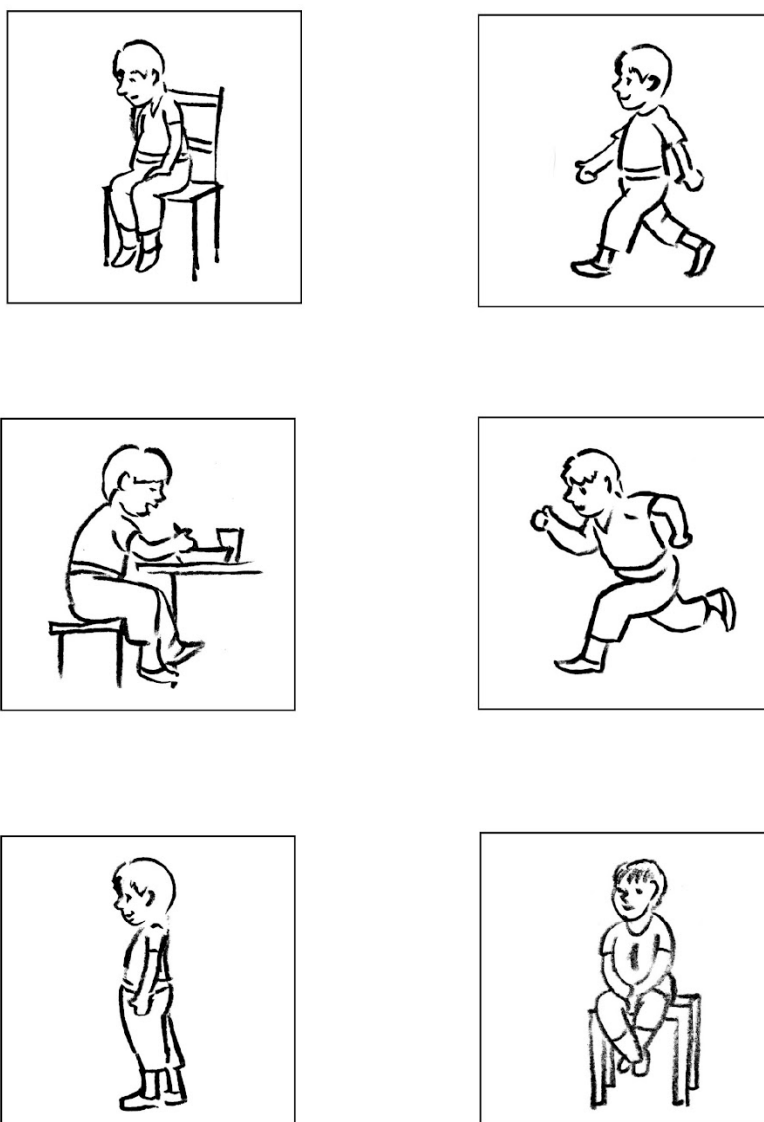


Рис. 14

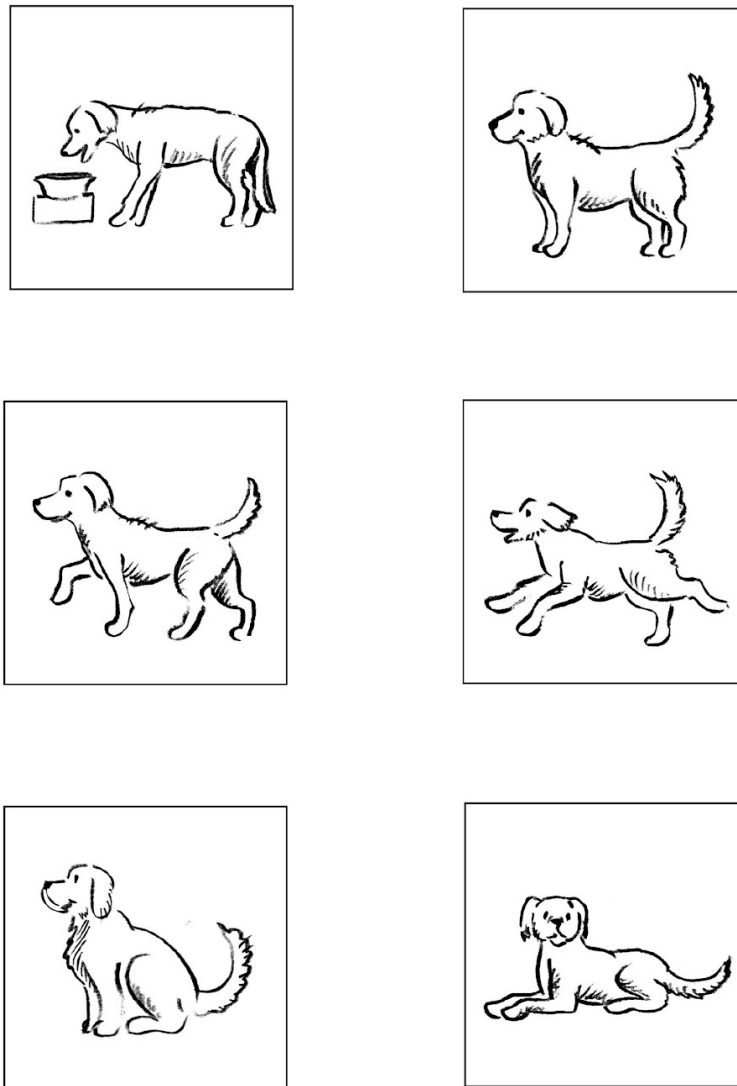


Рис. 15

Порядок работы с картинками:

1. Рассматриваем картинки (рис.14).
2. Смотри, это собака. Посмотрим, что она делает. Давай найдем, где собака сидит, а где лежит, а где бежит, ест и т.д.
3. Рассматриваем следующую картинку (рис.15). Давай найдем, где мальчик лежит, бежит, сидит...

Постепенно усложняем задачу.

Порядок работы с картинками (рис. 16):

1. Давай посмотрим, где едет, где идет, где пишет, где летит, где кладет, где сидит, где читает, где причесывается.
2. Таким же образом работаем с предлогами. Сначала берем самые частотные предлоги В, НА и ПО.

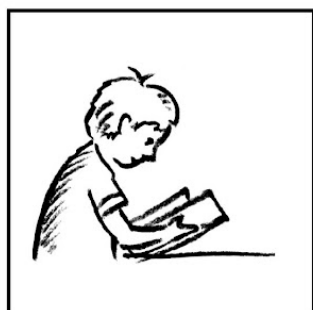
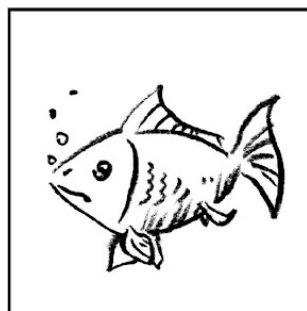
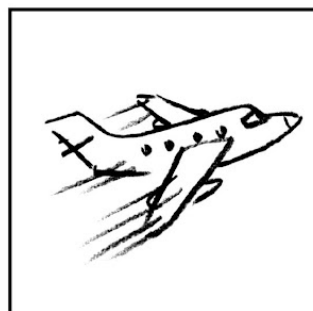


Рис. 16

К моменту, когда мы начинаем работать над пониманием предлогов на материале картинок, как правило, ребенок уже понимает значение некоторых предлогов, так как мы используем предлоги в формулировках инструкций, в пояснениях и обсуждениях картинок.

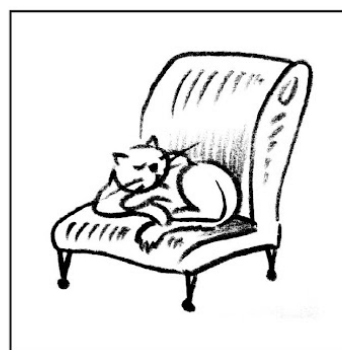
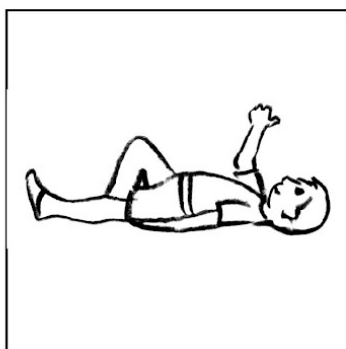
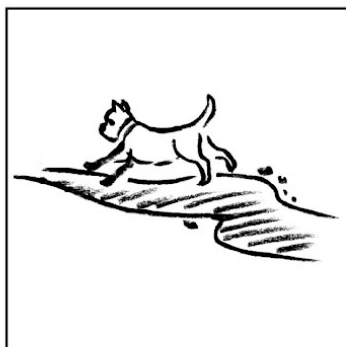
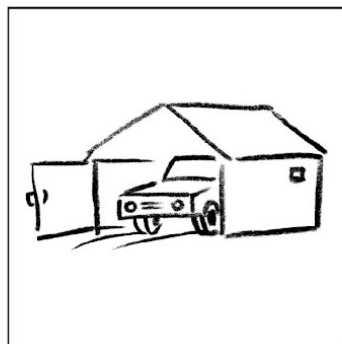
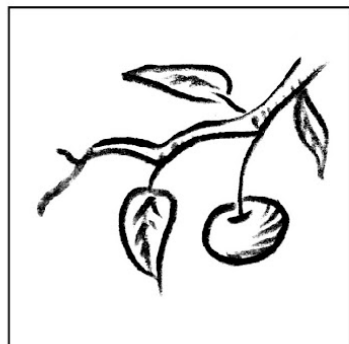


Рис. 17

Порядок работы с картинками (рис.17):

1. Посмотри: ягода висит **НА** ветке, машина въезжает **В** гараж, мальчик сидит **НА** стуле, мячик лежит **НА** полу, кошка спит **В** кресле, собака бежит **ПО** дорожке.

2. Покажи, что растет НА ветке. Покажи НА чем спит кошка. И т.д.

Постепенно вводятся и более сложные для понимания предлоги: С, ИЗ, НАД, ПОД, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, МЕЖДУ.

Формирование понимания значения грамматических форм обычно формируется одновременно с формированием звучащей речи. Упражнения, направленные на тренировку понимания речи, чередуются с упражнениями на автоматизацию навыка использования грамматических категорий.

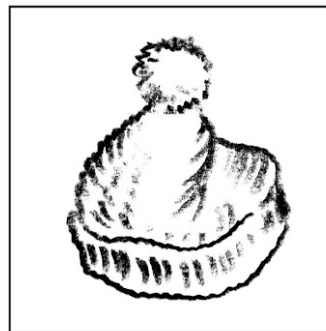
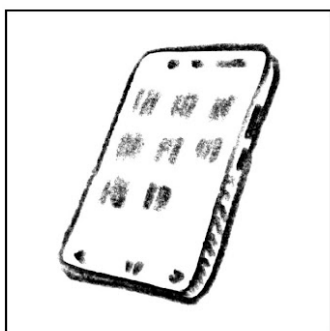
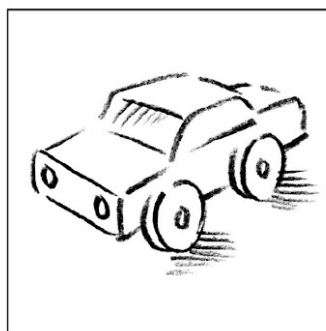
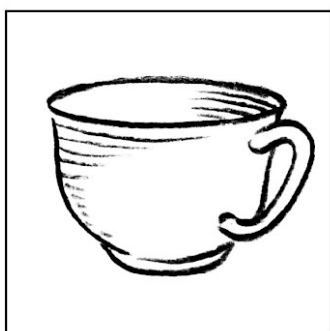
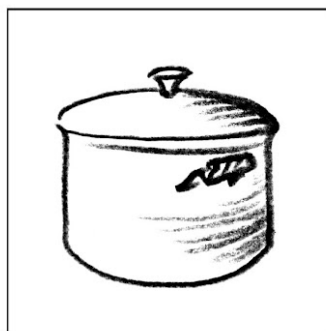
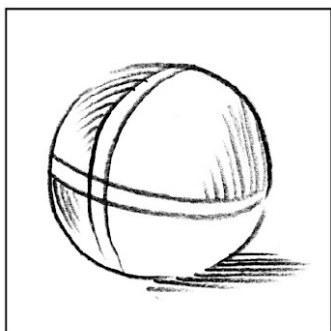


Рис. 18

Для формирования понимания речи используется такой прием, как **загадывание загадок** – педагог описывает предмет своими словами

(желательно не использовать фольклорные загадки). Ребенок находит изображение загаданного предмета, выбирая из нескольких картинок.

Перед тем как загадать загадку, нужно рассмотреть картинки, назвать их, а затем предложить ребенку разгадать загадку. Сначала используются совсем простые описания и частотные предметы. Обычно дети не сразу понимают задачу. Этот вид работы требует обучения. Описание предмета должно быть подробным, и в нем используются как частотные слова, так и менее частотные. Постепенно задачу можно усложнять.

Порядок работы с картинками (рис. 18):

1. Давай рассмотрим картинки. Это мяч, это кастрюля, это чашка, это машинка, это телефон, это шапка. Покажи телефон, чашку, шапку, и т.д.
2. Давай раскрасим картинки.
3. А теперь я загадаю загадку, а ты попробуй догадаться, что я загадала(л):
 1. Это круглый предмет. Он не очень большой. Может быть разных цветов. Его можно брать в руки, подбрасывать, ловить, бросать. Он умеет скакать, если его бросить. Он нужен для того, чтобы играть. Что это?
 2. А этот предмет сделан из металла. Он может быть большим, средним, маленьким. У него есть дно, стенки и ручки. Сверху его накрывают крышкой. В нем варят сосиски, яйца, кашу, суп, компот. Что это?
 3. Этот предмет может быть сделан из керамики, фарфора, стекла, может быть разного цвета. Он небольшого размера. В него наливают воду, чай, кофе. Нужен для того, чтобы из него пить. Что это?
 4. Этот предмет сделан из пластмассы, может быть большой, поменьше и маленький. У этого предмета есть cabina, дверцы, кузов, четыре колеса, фары. Он нужен для игры. Что это?
 5. Этот предмет связан из шерсти. Может быть разных цветов. Его надевают на голову, чтобы не замерзнуть. Что это?
 6. Этот предмет прямоугольной формы. Сделан из нескольких материалов. У него есть экран. Он нужен, чтобы по нему разговаривать, играть на нем, читать новости, им можно фотографировать. Что это?

Важнейшее направление *развития понимания речи* – формирование у ребенка умения **слушать чтение вслух**. Умение воспринимать на слух чтение формируется не сразу. Чаще всего дети с речевым недоразвитием не любят слушать чтение, так как плохо понимают содержание прочитанного. Как правило, у неговорящего ребенка не сформировано слуховое внимание,

и он просто не воспринимает содержание текста. Бывает, и достаточно часто, что ребенок активно сопротивляется такому занятию. Но методичное возвращение к этому виду деятельности всегда дает результат. Эту работу, как и все обучение детей с тяжелыми нарушениями речи и развития, желательно проводить пошагово, постепенно формируя у ребенка понимание прочитанного текста. Работа с картинками, описанная выше, готовит базу и для понимания читаемого текста. Более подробно об этом рассказано ниже, в разделе 2.10.

Еще одно направление – использование навыка чтения как способа закрепить образ слова в памяти ребенка. Это особенно важно, когда логопед работает с детьми с сенсорной алалией и аутизмом. Одновременно с обучением чтению большое внимание уделяется **звуко-буквенному анализу**, так как без способности дифференцировать звуки на слух понимание речи невозможно. В зависимости от этапа занятий и уровня сформированности навыка чтения можно использовать несколько типов упражнений:

1. Соединить слово и картинку. На листе бумаги слева в столбик написаны слова, а справа можно нарисовать, разложить или приклеить картинки. Задание состоит в том, чтобы соединить слова и картинки. Сначала используются слова из трех букв (рис. 19), затем двусложные слова, а затем и слова сложной слоговой структуры. Важно, чтобы ребенок знал предметы, нарисованные на картинках, мог их показать.
2. Удобно пользоваться карточками с подписями, по типу ЛОТО. Подобрать 5–6 картинок с изображениями предметов и карточки со словами к этим картинкам. Когда ребенок запомнит все слова, можно предложить новое задание с тем же материалом. Перепутать подписи и попросить ребенка разложить их правильно.
3. Можно подбирать подписи к картинкам-действиям, а потом – к сюжетным картинкам.

Более подробно о методиках обучения чтению и звуко-буквенному анализу и способах использования их в коррекционной работе можно ознакомиться далее, в главе 3, посвященной чтению.

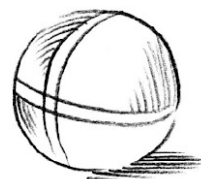
Классификация предметов по размеру, цвету, форме, лексическим значениям, подбор слов по ассоциации способствуют формированию речевого мышления и пониманию речи. Это работу можно начинать еще до или в процессе того, как ребенок овладеет звучащей речью.

Порядок работы с картинками на ассоциации (рис. 20):

1. Давай рассмотрим первую картинку. Смотри, это чашка, а это ложка. Ложкой мы размешиваем сахар в чае. А это сковородка и крышка. Крышкой мы закрываем сковородку. А это паровоз. А это рельсы. Паровоз ездит по рельсам. Это туча, а это зонтик. Зонтик нам нужен, чтобы не промокнуть, когда идет дождь.

2. А теперь посмотрим на другие картинки. Смотри, все перемешалось.
Давай соединим подходящие картинки.

ЛУК



СЫР



МЯЧ



ШАР



ЁЖ



ДЫМ



Рис. 19

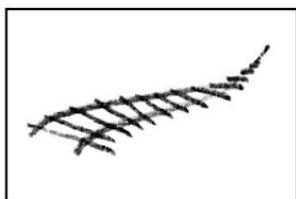
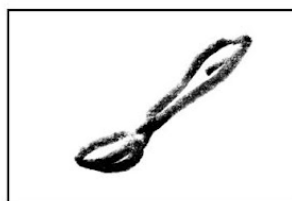
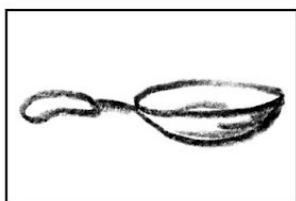
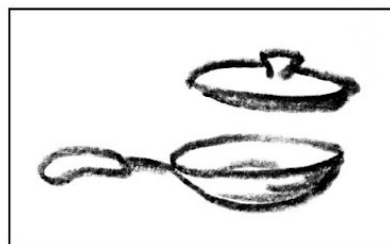


Рис. 20

Затем работу можно немного усложнить, убрав первый набор карточек.

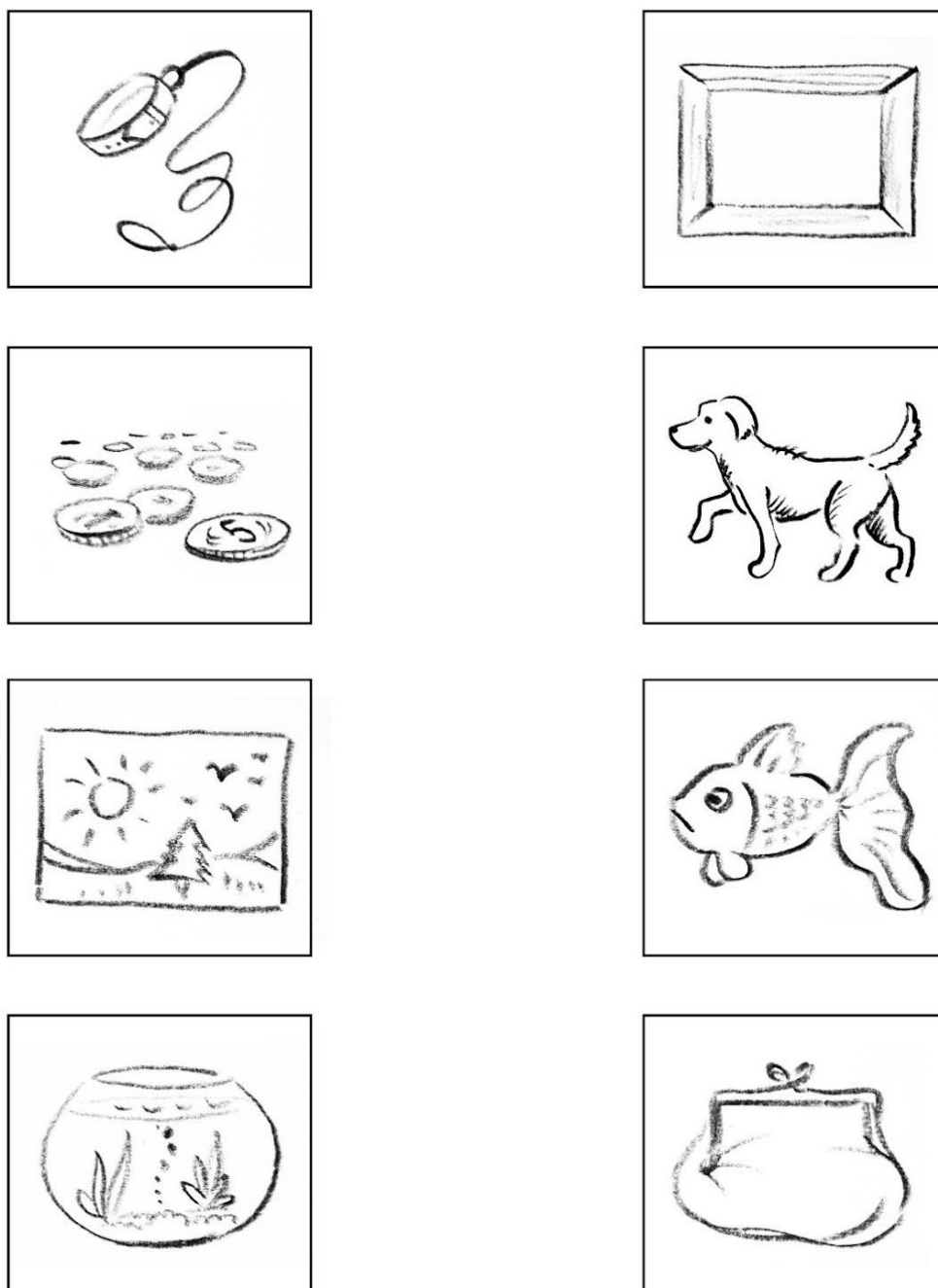


Рис. 21

Порядок работы с картинками (рис. 21):

1. Рассмотрим картинки. Это картина, это собака, это деньги, это рамка, это аквариум, это кошелек, это ошейник и поводок, это рыбка.
2. Давай соединим подходящие картинки.

Хорошо использовать соответствующее ЛОТО. Более взрослым детям или тем, кто уже освоил такие упражнения, даются более сложные задачи:

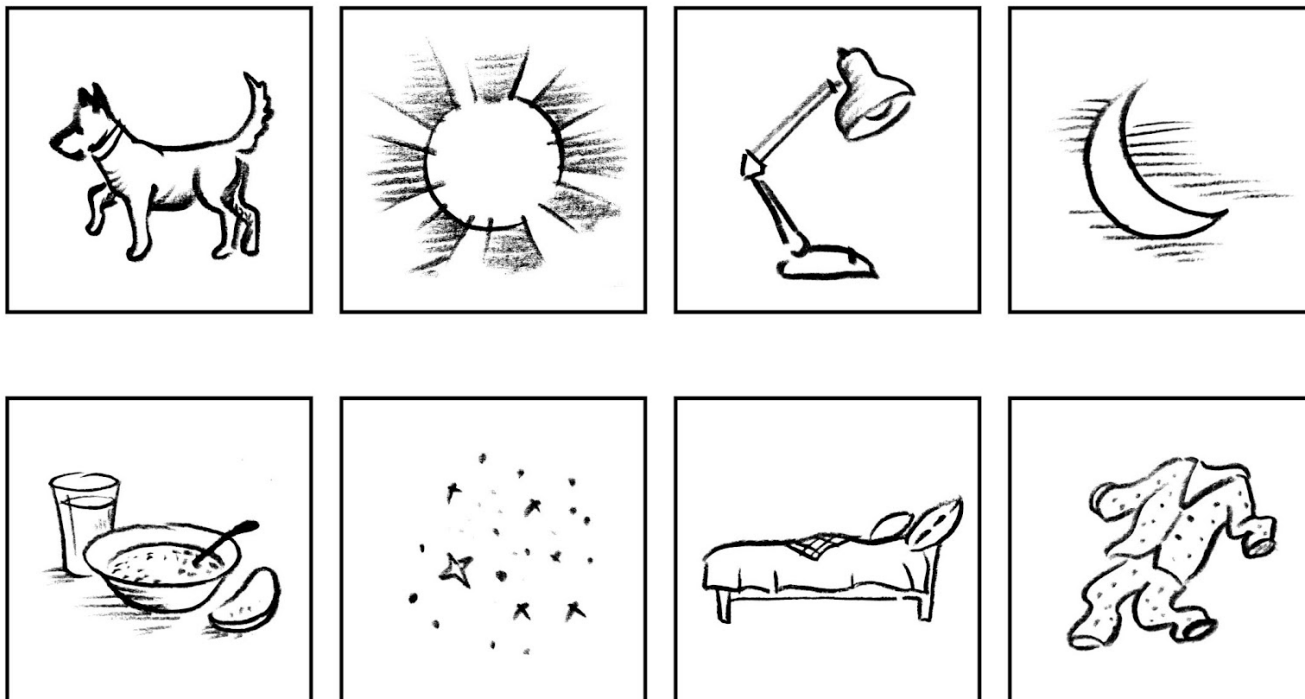


Рис. 22

Порядок работы с картинками (рис. 22):

1. Давай рассмотрим картинки: это лампа, это звезды, это собака, это луна, это солнце, кровать, пижама, ужин
2. Давай посмотрим, какие картинки подойдут к слову «вечер». Когда мы зажигаем лампу? Когда на небе видны звезды? Это собачка. Это луна, когда она появляется на небе? Это солнце, когда оно светит? Это кровать. Когда мы ложимся спать? Это пижама. Когда надевают пижаму? Ужин. Когда мы ужинаем?

Так же можно работать по темам ВЕСНА, ЛЕТО, ЗИМА, ОСЕНЬ, ТЕАТР, ПОХОД, БАССЕЙН и т.д.

Формирование возможности и умения классифицировать предметы по выделенному параметру проводится постепенно. Сначала формируется словарь. К примеру, произносим, показываем, запоминаем названия домашних животных. Затем можно дать задание, обучающее ребенка классифицировать.

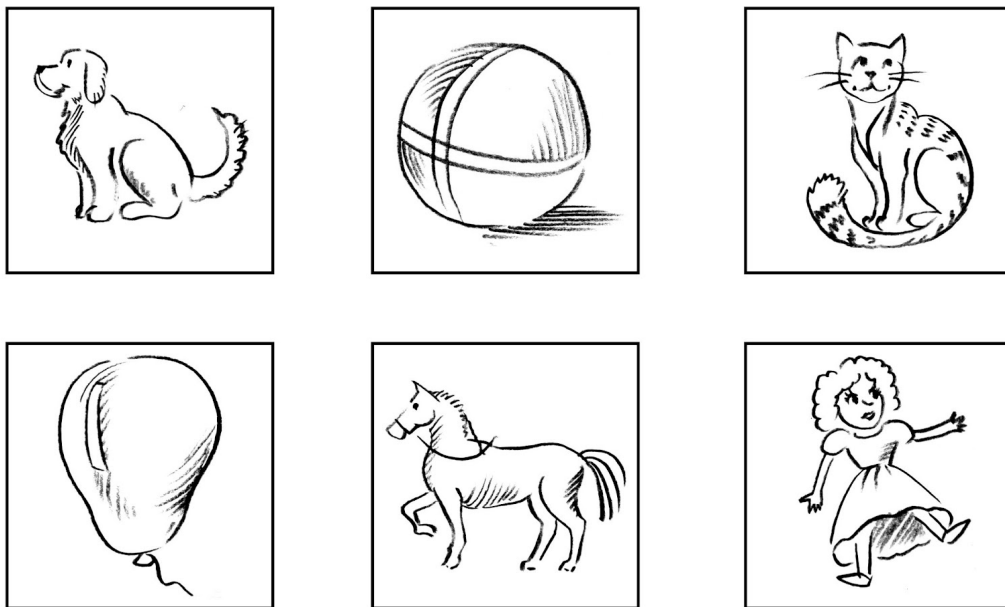


Рис. 23

Порядок работы с картинками (рис. 23):

1. Давай рассмотрим картинки. Это собака, это мяч, это кошка, это шарик, это лошадь, это кукла.
2. Давай обведем только животных. Давай раскрасим животных.

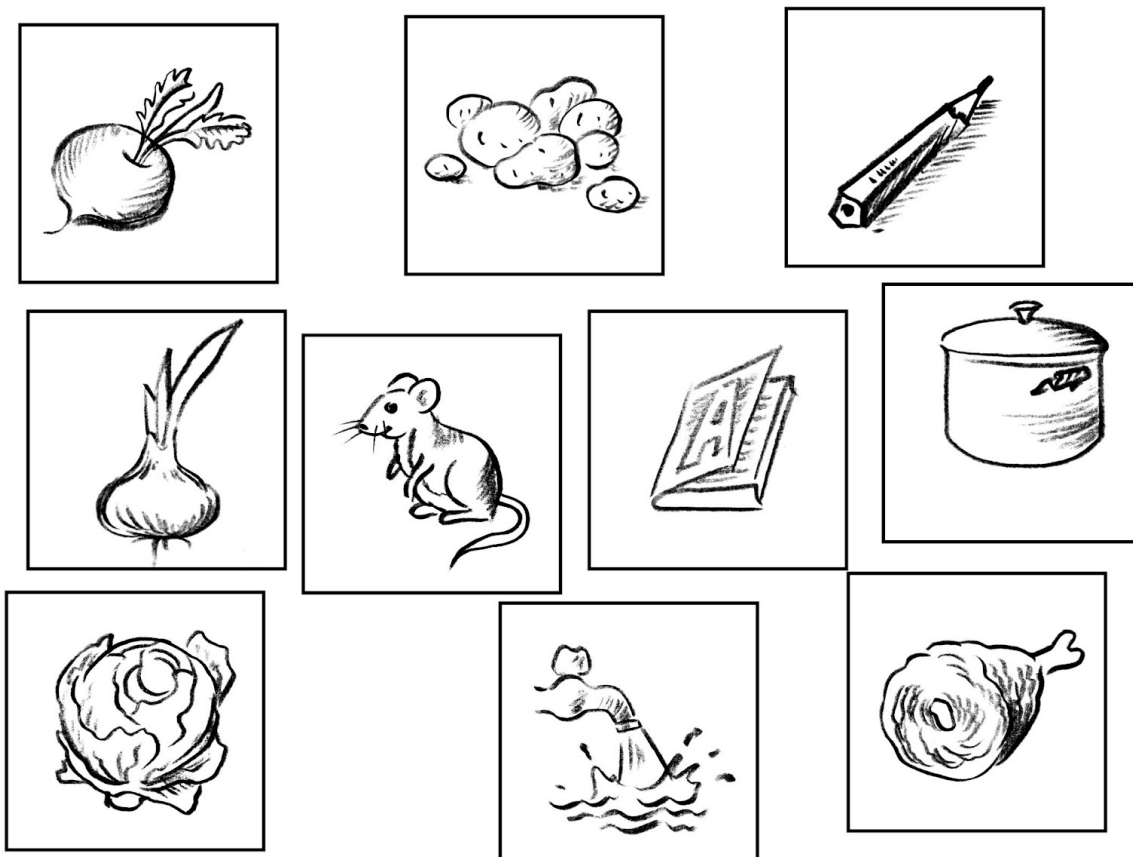


Рис. 24

Так же работаем и с формой (обведи только квадратные предметы), размером (обведи только большие предметы). Можно классифицировать предметы и по назначению.

Порядок работы с картинками (рис. 24):

1. Давай рассмотрим картинку. Это книжка, это свекла, это лук, это капуста, это мясо, это кастрюля и т.д.
2. Давай посмотрим, из чего мы сварим суп. Давай стрелочками обозначим, что мы положим в кастрюлю.

Есть и более сложный вариант – выбрать, что нужно взять с собой в поход (рис. 25).

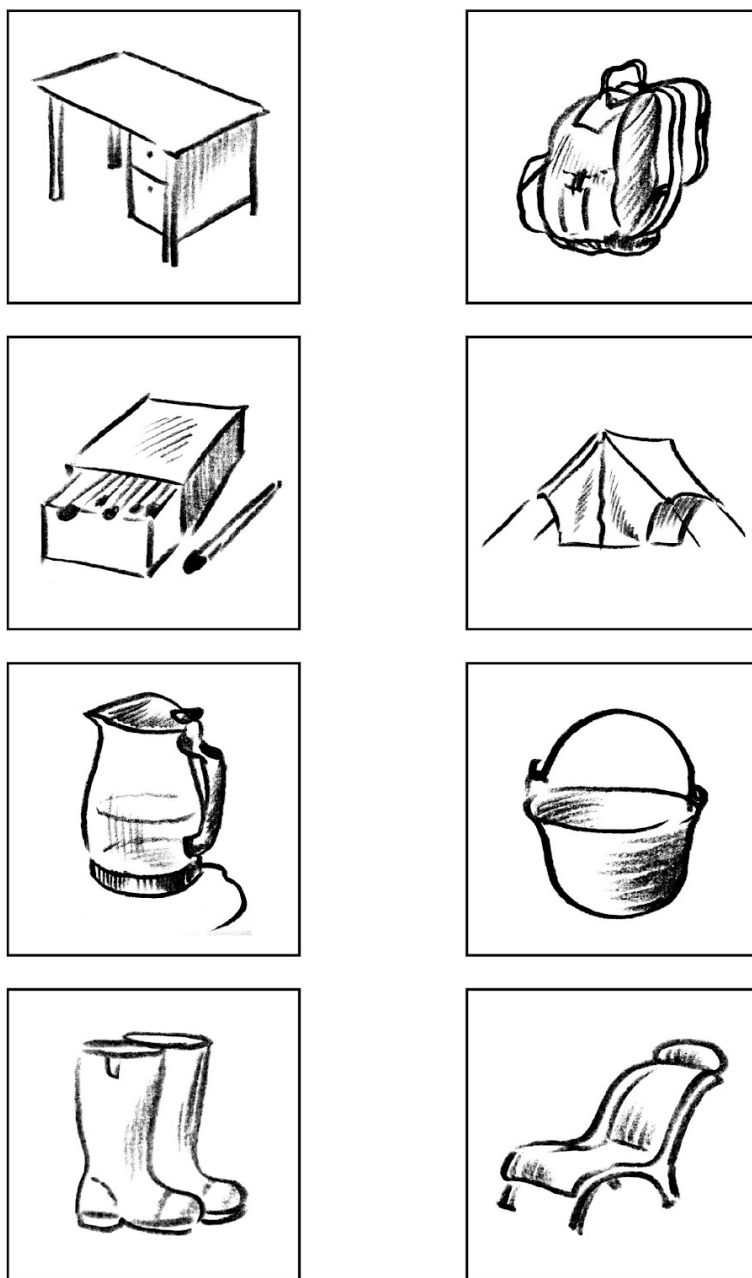


Рис. 25

Работаем так же, как с карточками на рисунке 24. Важно рассказать ребенку, зачем нужна каждая вещь и почему большие тяжелые вещи в поход не берут.

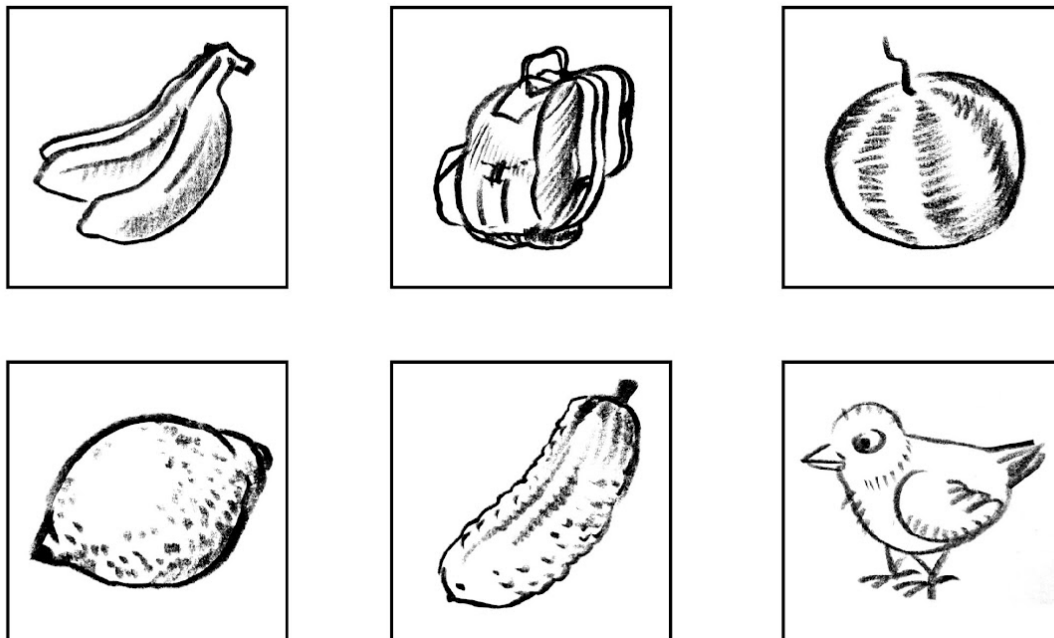


Рис. 26

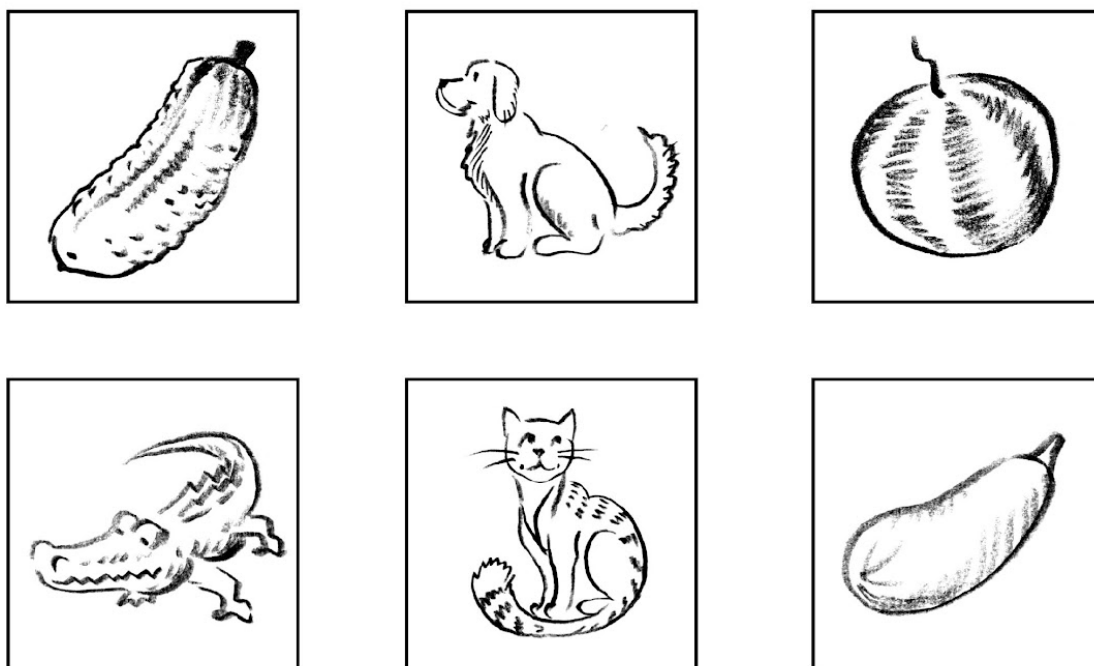


Рис. 27

Можно классифицировать предметы и по цвету (рис. 26, 27).

Порядок работы с картинками:

1. Давай рассмотрим картинки на верхней половине листа.
 2. Посмотри, что бывает только желтого/зеленого цвета. А это рюкзак. Он может быть и красным, и зеленым, и синим, и желтым.
 3. Рис. 26. Давай раскрасим картинки. Посмотри: желтый банан, желтый цыпленок, желтый лимон. Давай и рюкзак покрасим в желтый цвет. Получился желтый рюкзак.
- Рис. 27. Давай раскрасим в зеленый цвет то, что обычно бывает зеленого цвета: зеленый арбуз, зеленый крокодил, зеленый огурец, зеленый кабачок.

2. 5. Развитие активного словаря

Когда перед нами стоит задача формирования активного словаря у неговорящего ребенка, мы сталкиваемся с двумя задачами, которые должны решаться параллельно. *С одной стороны, «техническая» задача – научить ребенка произносить звук, слог, слово, а с другой стороны – соединить содержание высказывания и звуковую «оболочку», чтобы получилось собственное слово.* За решением обращаемся к опыту изучения онтогенеза речи. Мы помним, что на первом году жизни у ребенка формируется понимание речи и возникают вокализации: сначала гуление, потом лепет, – в процессе которых формируется база для произношения слов. К году или немного позже в активной речи ребенка появляются первые слова, часто лепетные, не очень похожие по звучанию на «настоящие», но соотносящиеся с объектом или действием.

Все упражнения, направленные на формирование активного словаря, делятся на две группы. Первая группа упражнений направлена на формирование первоначального словаря. Эта группа включает в себя упражнения по формированию возможностей ребенка произносить звуки и звуко сочетания. И главная задача здесь в том, чтобы ребенок научился повторять за взрослым произносимые им звуки и сочетания звуков, тренировал артикуляционный аппарат и способность различения и идентификации на слух звуков речи. Результатом этих тренировок должно стать появление первых слов. В разных методических пособиях даются разные упражнения, разные звукоподражания, но принцип и цель одни и те же. Важно иметь в виду, что как только ребенок начинает повторять за взрослым звуки и сочетания звуков, можно делать следующий шаг – непосредственно к слову.

Как только первоначальный словарный запас достигает 10–15 слов, перед логопедом ставятся новые цели: расширение словаря, включение в него слов, обозначающих все части речи, классификация слов и понятий, обобщение, формирование ассоциативных связей между словами, активизация словаря. А параллельно на основании полученного словаря формируется грамматический строй речи и фразовая речь.

*Упражнения, используемые на начальном этапе работы,
направленные на формирование слова*

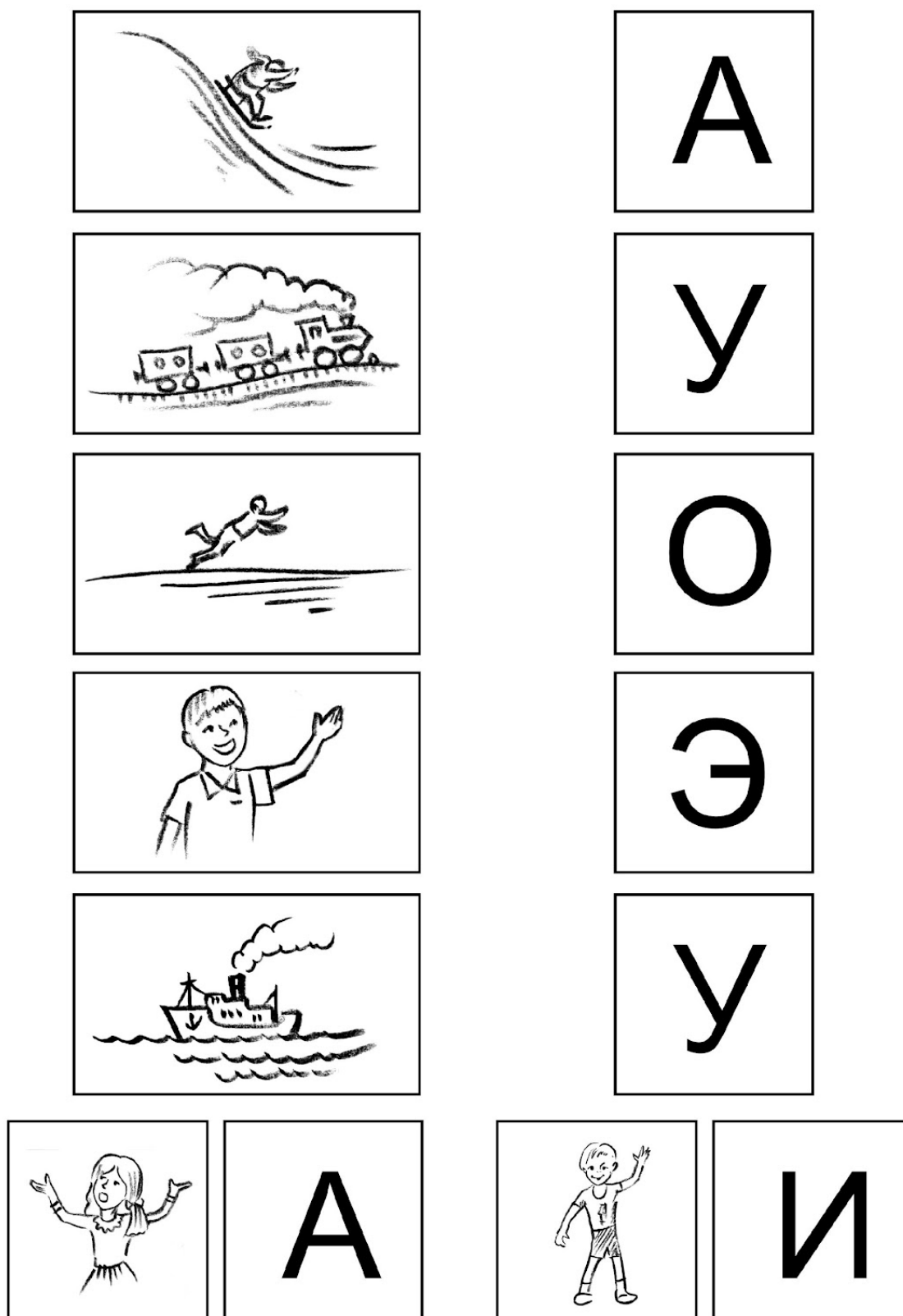


Рис. 28

Произносим гласные звуки первого ряда нараспев. Громко и тихо. Протяжно и отрывисто. Четко артикулируем: А-А-А, О-О-О, У-У-У, Э-Э-Э, И-И-И.

Рассматриваем картинки (рис. 28). Произносим звуки. В левый верхний угол каждой картинке можно поместить букву, обозначающую произносимый звук. Полезно дать ребенку букву в качестве дополнительной зрительной опоры, но фиксировать внимание ребенка на букве, если он сам не проявляет интерес, не нужно. На каждом занятии упражнения повторяются до тех пор, пока ребенок не научился легко воспроизводить данные звуки.

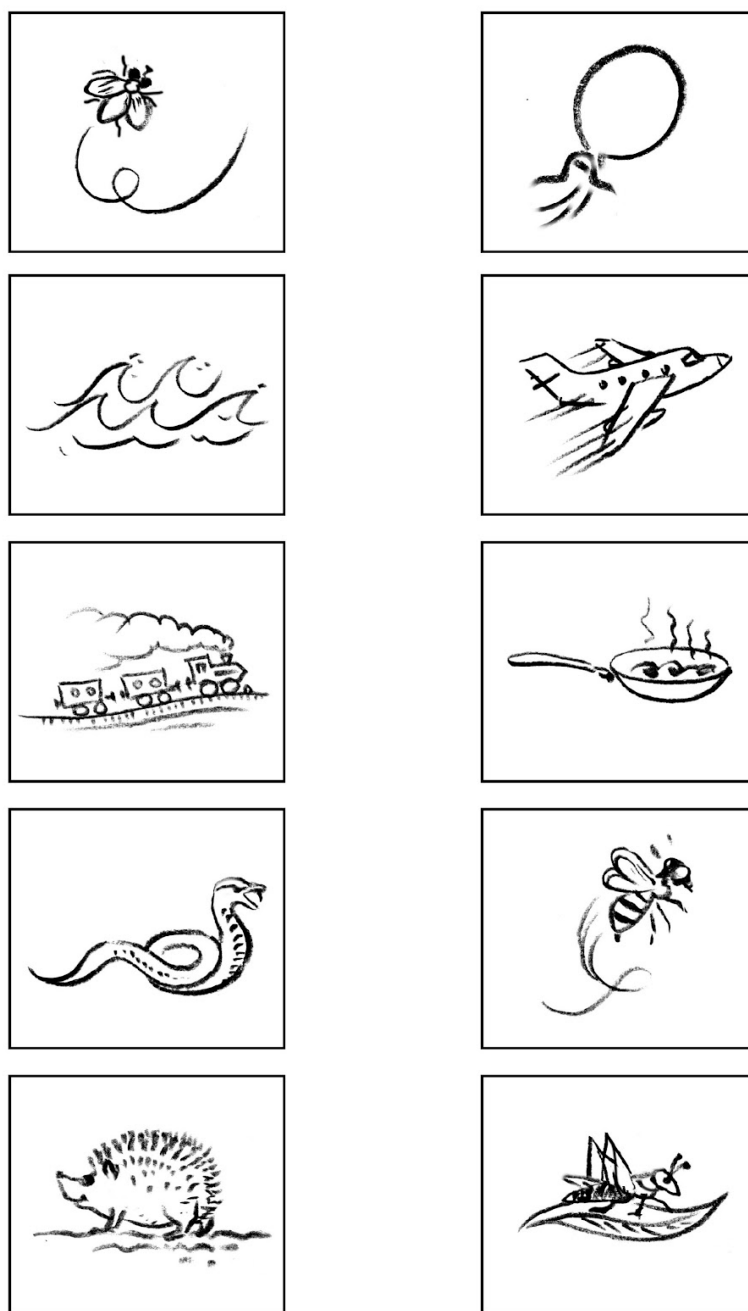


Рис. 29

Следующий этап – звукоподражание. Добавляются согласные звуки (рис. 29).

Произносим: З-З-З, С-С-С, Ш-Ш-Ш, В-В-В, Ж-Ж-Ж, Ч-Ч-Ч, Щ-Щ-Щ, Ш-Ш-Ш, Х-Х-Х.

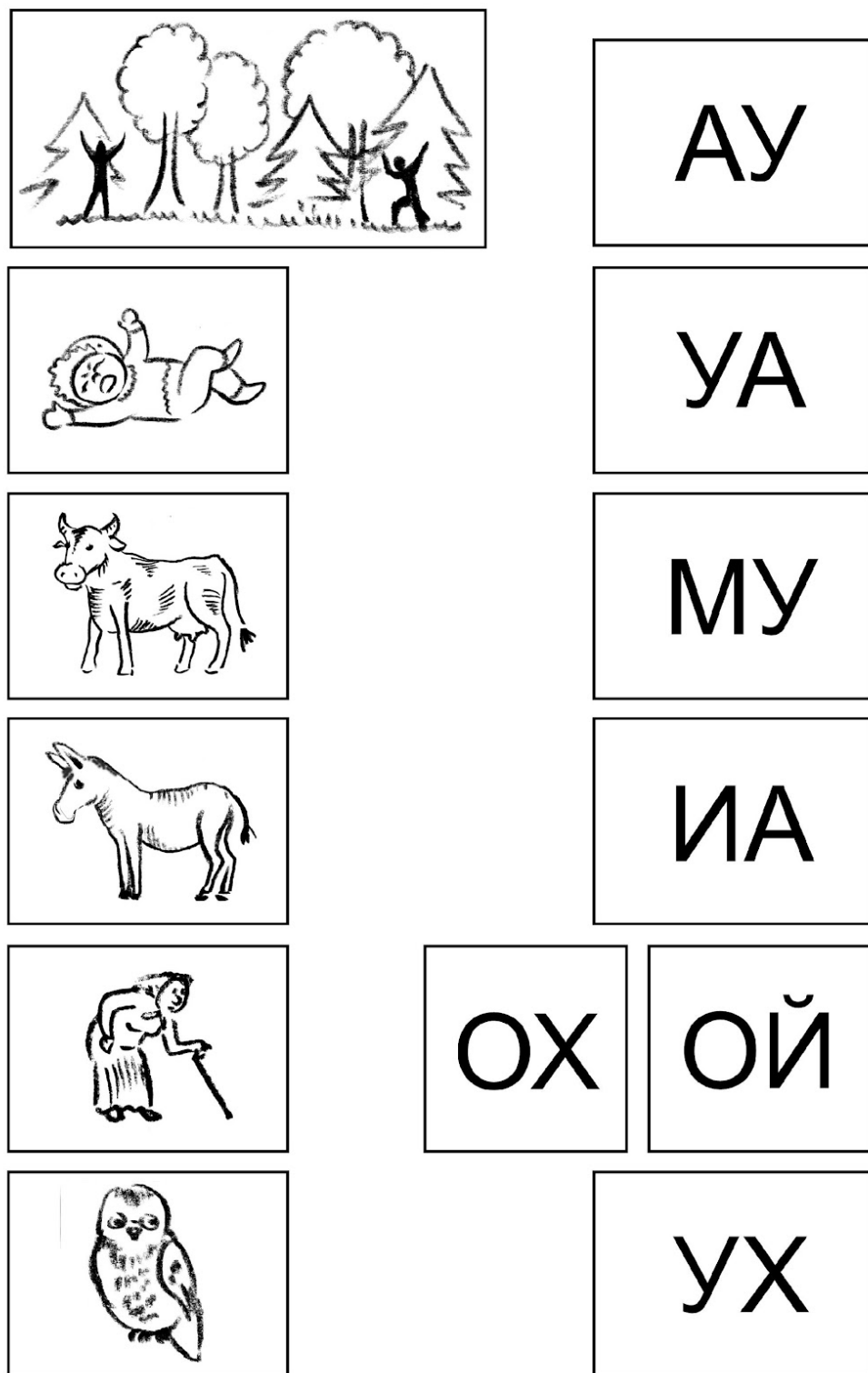


Рис. 30

На этом этапе не стоит добиваться четкого произношения звуков. Достаточно того, что звук обозначен.

А следующим шагом будет переход к реализации основной цели этого блока упражнений – формированию слога (рис. 30).

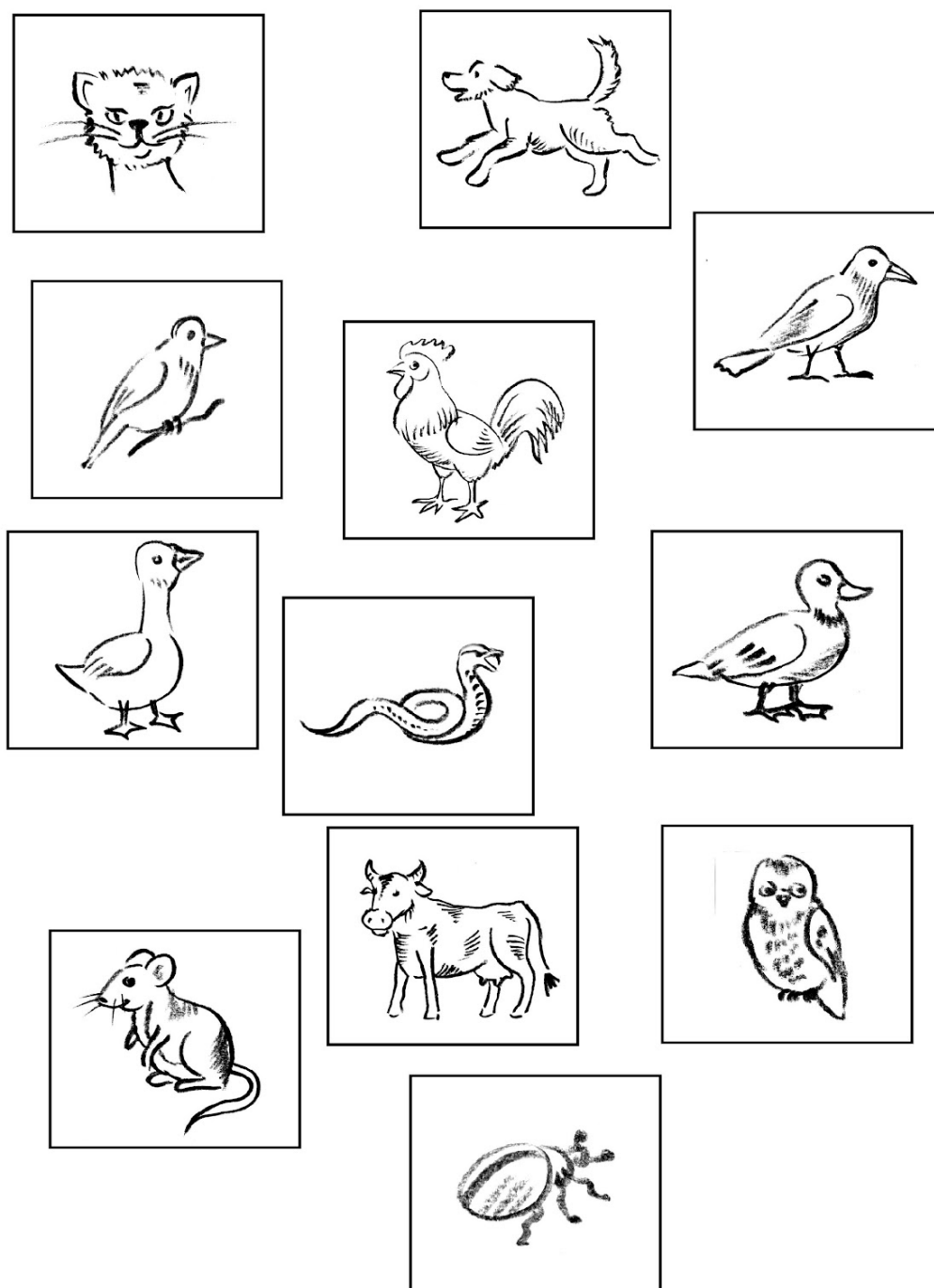


Рис. 31

Люди перекликаются в лесу: А-У-У-У, А-У-У-У, А-У-У-У. Произно-
сим громко и протяжно.

Малыш плачет: У-А-А, У-А-А, У-А-А.

Ослик говорит: И-А-А, И-А-А, И-А-А.

Корова говорит: МУ-У, МУ-У, МУ-У.

Старушка кряхтит: ОЙ-ОЙ-ОЙ, ОХ-ОХ-ОХ.

Сова говорит: УХ-УХ-УХ.

И далее работа продолжается по тому же принципу, в зависимости от картинок и слогов.

Со слогами можно работать и иначе. Для этого берутся карточки с животными (рис. 31), а затем вместе с ребенком нужно определить, какое животное какие звуки произносит.

Порядок работы:

1. Давай рассмотрим картинки и попробуем понять, кто как гово-
рит.
2. Кошка говорит: МЯУ.
Собака говорит: АВ-АВ.
Корова говорит: МУ-МУ.
Овца говорит: БЕ-БЕ.
Коза говорит: МЕ-МЕ.
Сова говорит: УХ-УХ.
Кукушка говорит: КУ-КУ.
Змея говорит: Ш-Ш-Ш.
Ворона говорит: КАР-КАР.
Петух говорит: КУ-КА-РЕ-КУ.
Утка говорит: КРЯ-КРЯ.
Гусь говорит: ГА-ГА.
Пчела говорит: Ж-Ж-Ж.
Ежик говорит: ФЫР-ФЫР.
Мышка говорит: ПИ-ПИ-ПИ.

Выполняя такие упражнения, не стоит добиваться четкого и точного воспроизведения звуков, важно, чтобы ребенок старался повторить за взрослым сочетания звуков, даже искажая их, и соотносил их с объектом. Очень полезно будет рассказать своими словами или прочитать ребенку рассказ В. Сутеева «Кто сказал МЯУ», а во время чтения вместе с ребенком отвечать щенку за петуха, мышку, пчелу и т.д.

На следующем этапе сохраняется задача формирования произноси-
тельных возможностей и формирования собственно осмысленного словаря.

Соответственно, используются два типа упражнений: упражнения, направленные на формирование произносительных возможностей – это проговаривание простых открытых слогов и слов из этих слогов. Сначала используются слоги с гласными А, О, У, Ы, Э, потом И, а затем и с гласными Е, Ё, Ю, Я. На этом этапе эффективно включать в занятия метод послогового чтения как дополнительную опору. Здесь выбор за педагогом. Нужно иметь в виду, что одни дети охотно и с интересом «играют» слоговыми карточками, относительно быстро осваивают навык чтения, для других же это медленный и сложный процесс.

Произносим слоги:

ПА-МА-БА
ВА-ТА-ЗА
ДА-ХА-ША
ЛА-МУ-РА
ФА-ЖА-СА

Повторяем их вместе с ребенком. Слоги произносим ритмично, хорошо «отхлопывать» каждый слог. Когда ребенок осваивает произнесение этих слогов, берется следующая серия. То же самое и со словами, составленными из этих слогов:

ПА-ПА, МА-МА, БА-БА
ВА-ЗА, ВА-ТА, ХА-ТА
МУ-ХА, ПА-ША, ДА-ША
КА-ША, ЖА-БА, ДА-ША
ЛА-МА, ПА-РА, ФА-РА
СА-ША, ЖА-РА, МА-ША

Сначала ребенок просто повторяет слова за взрослым в качестве тренировочного упражнения, затем проговаривает эти же слова по картинкам (рис. 32).

Так эти слова входят в активный словарный запас ребенка, а этот вид упражнений «готовит почву» для формирования развернутого словарного запаса ребенка, включающего все части речи.

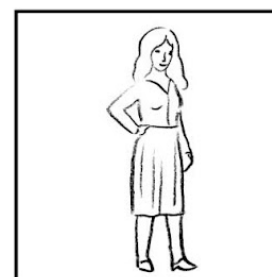
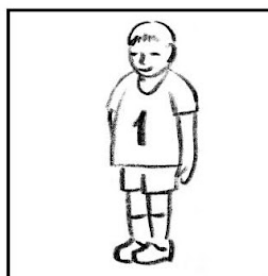
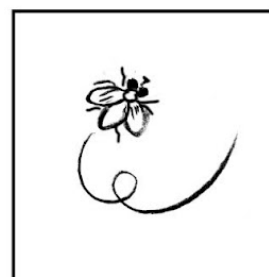
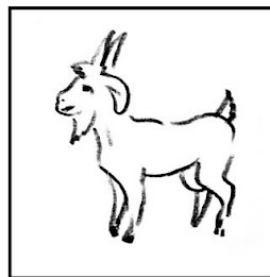
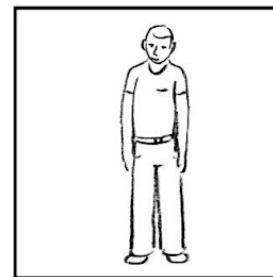
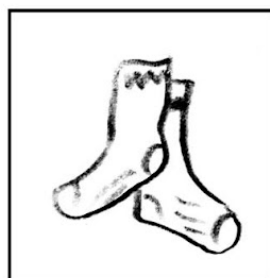
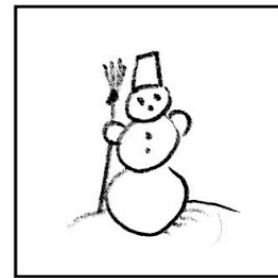
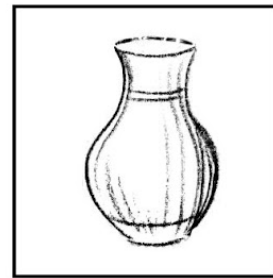
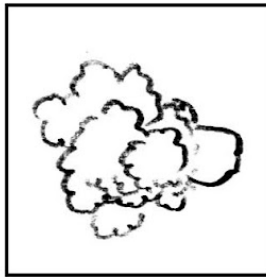
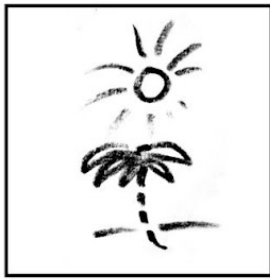


Рис. 32

Таким же образом работаем со следующей серией слогов. Четко произносим слоги, ребенок повторяет:

МА-МА-МА	ПА-ПА-ПА	КА-КА-КА	ГА-ГА-ГА
МА-МО-МУ	ПА-ПО-ПУ	КО-КУ-КЫ	ГА-ГУ-ГА
МЫ-МУ-МЭ	ПУ-ПЫ-ПЭ	КЭ-КА-КО	ГА-ГО-ГУ
МА-МЭ-МЫ	ПО-ПА-ПУ	КА-КУ-КО	ГЭ-ГА-ГЫ

Следующие слова проговариваем четко, по слогам. Хорошо «прохлопывать» каждое слово. Сначала ребенок повторяет за педагогом, затем произносит эти слова сам:

МЫ-ЛО
БУ-СЫ
РЫ-БА
МУ-КА
КУ-РЫ
ЛА-ПА
ША-РЫ,
РА-МА

Таким образом работаем с простыми, открытыми слогами с твердыми согласными и двусложными словами. Добавляем трехсложные слова:

ВО-РО-НА,
ВО-РО-ТА,
КО-РО-НА,
МА-КА-КА,
КО-ЖУ-РА,
КО-ЛЕ-НО,
СО-РО-КА,
СА-ПО-ГИ.

Проговариваем слова с ребенком, затем он сам по картинке называет слова (рис. 33).

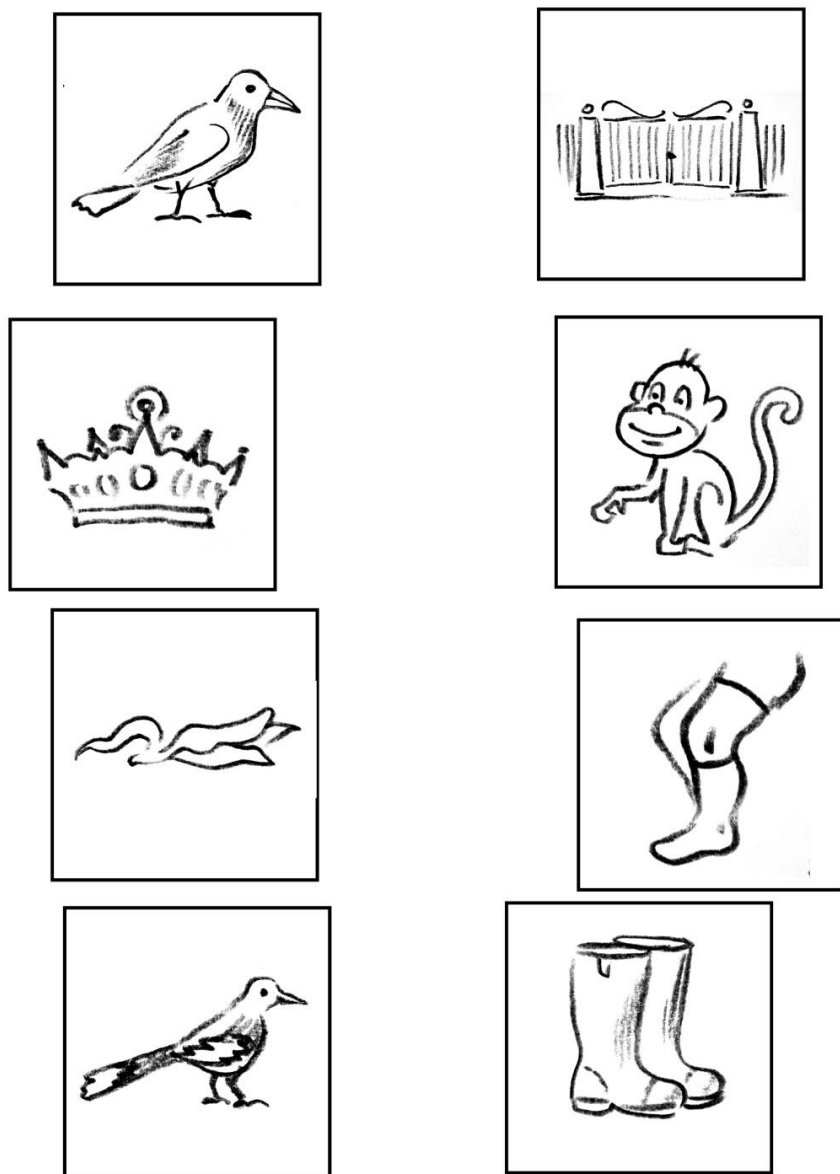


Рис. 33

Добавляем односложные слова, представляющие из себя закрытый слог. Четко проговариваем:

ЕЖ,	ПУХ,
ЕЛЬ,	ЛАК,
МАК,	СЫР,
САД,	КОТ,
ПОЛ,	СОМ,
ЛЕС,	КОМ,
МОХ,	УЖ,

ШАР,	СОН,
БЫК,	МЕХ,
СУК,	СМЕХ,
ЖУК,	СУП.

Постепенно усложняем задачу, добавляя слоги с мягкими согласными:

МА-МЯ	ПА-ПЯ	МО-МЕ	МЯ-МА	БИ-БЯ	МУ-МЮ
ПЭ-ПЕ	ПУ-ПЮ,				
БЭ-БЕ	РЭ-РЕ	БЯ-БА	НА-НЯ	НЕ-СЯ	ГИ-ГУ
ЛА-ЛЯ	СА-СЯ	СЮ-СИ.			

И звонкими и глухими согласными:

РА-РЯ-РА	РО-РИ-РО	ШИ-ЖИ-ШИ	ЖА-ЖА-ЖУ	ЧА-ЧУ-
ЧИ	ЩА-ЩУ-ЩИ	ШЕ-ШУ-ШО	ТА-ДА-ДА	ДЕ-ТЕ-ТЕ
	ДИ-ТИ-ДИ	ТЕ-ДЕ-ТЕ.		

Постепенно начинаем добавлять в словарь ребенка слова различной звуковой и слоговой структуры, не переставая использовать приведенные выше упражнения. Как правило, для достижения этой цели хорошо использовать ЛОТО, от простейшего до ЛОТО «Ассоциации». Кроме того, словарь ребенка пополняется именами самого ребенка, близких, кличками домашних животных, словами-приветствиями: ПРИВЕТ, ПОКА.

В процессе формирования первоначального предметного словаря педагог постоянно использует в разговорах с ребенком самые простые для произнесения и частотные глаголы: НА, ДАЙ, ПОМОГИ, ПИТЬ, ЕСТЬ. Постепенно эти глаголы входят в словарь ребенка. Ребенок начинает использовать их для обозначения своих потребностей. Таким образом в речи ребенка формируется основа предметно-глагольного словаря.

Вторая группа упражнений по формированию словаря

Как только объем словаря достигает 20–25 слов, начинается активное формирование глагольного словаря и, соответственно, простой фразы. Важно, чтобы ребенок хорошо понимал и выделял то действие, которое обозначает глагол, и научился узнавать действие в тех случаях, когда его совершают разные персонажи и предметы. Сначала используются наиболее частотные глаголы, например: СИДИТ, СТОИТ, ЛЕЖИТ, ЕСТ, ПЬЕТ, СПИТ, РИСУЕТ, НЕСЕТ, ЧИТАЕТ, ИДЕТ, БЕЖИТ. Полезно использовать картинки, где разные персонажи выполняют одни и те же действия (рис. 34–39).

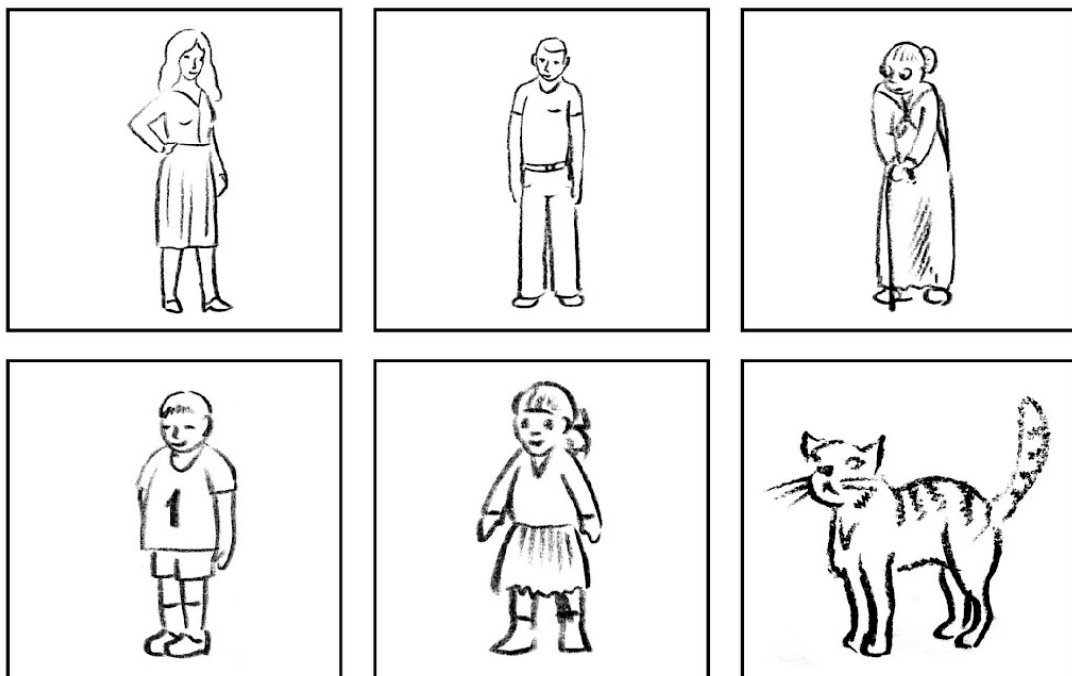
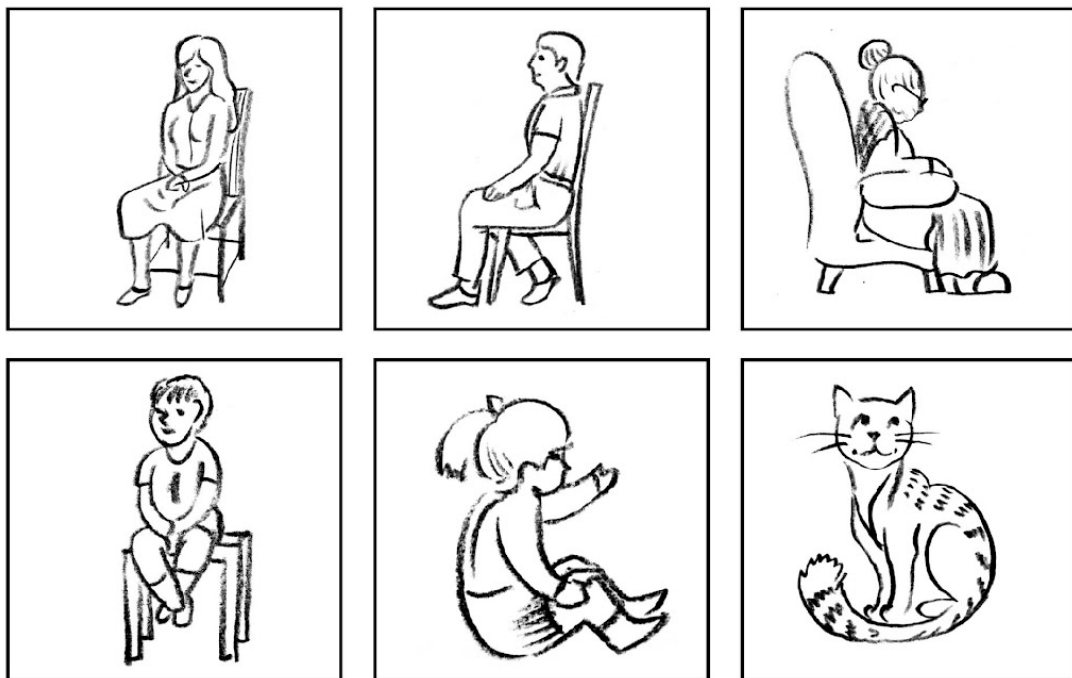


Рис. 34



Рис. 35

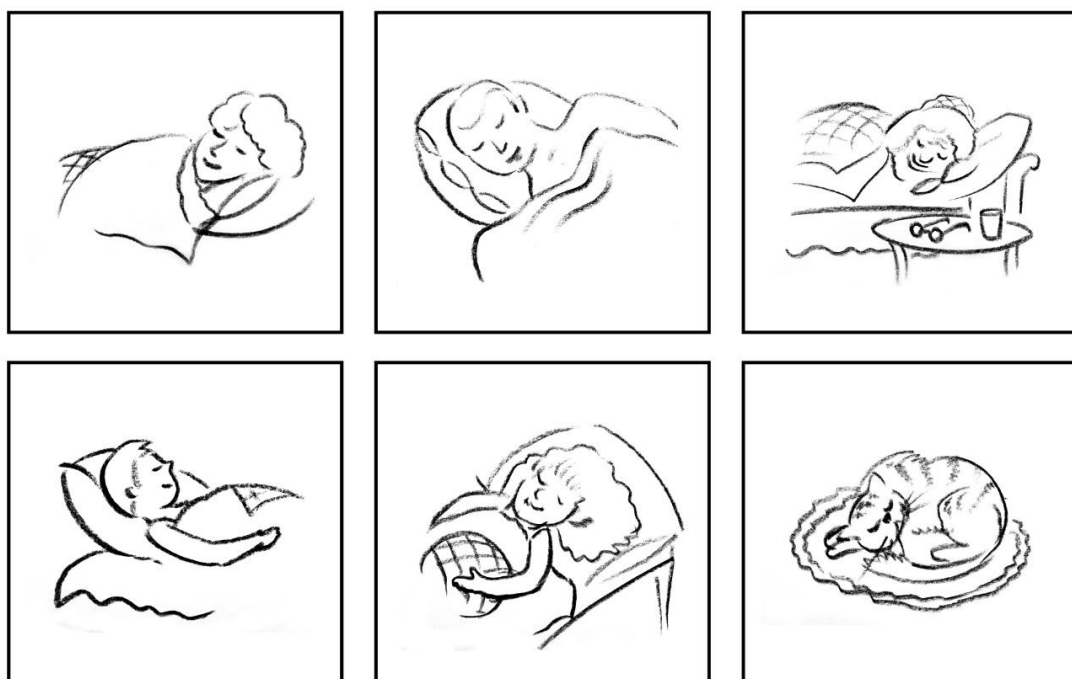


Рис. 36



Рис. 37

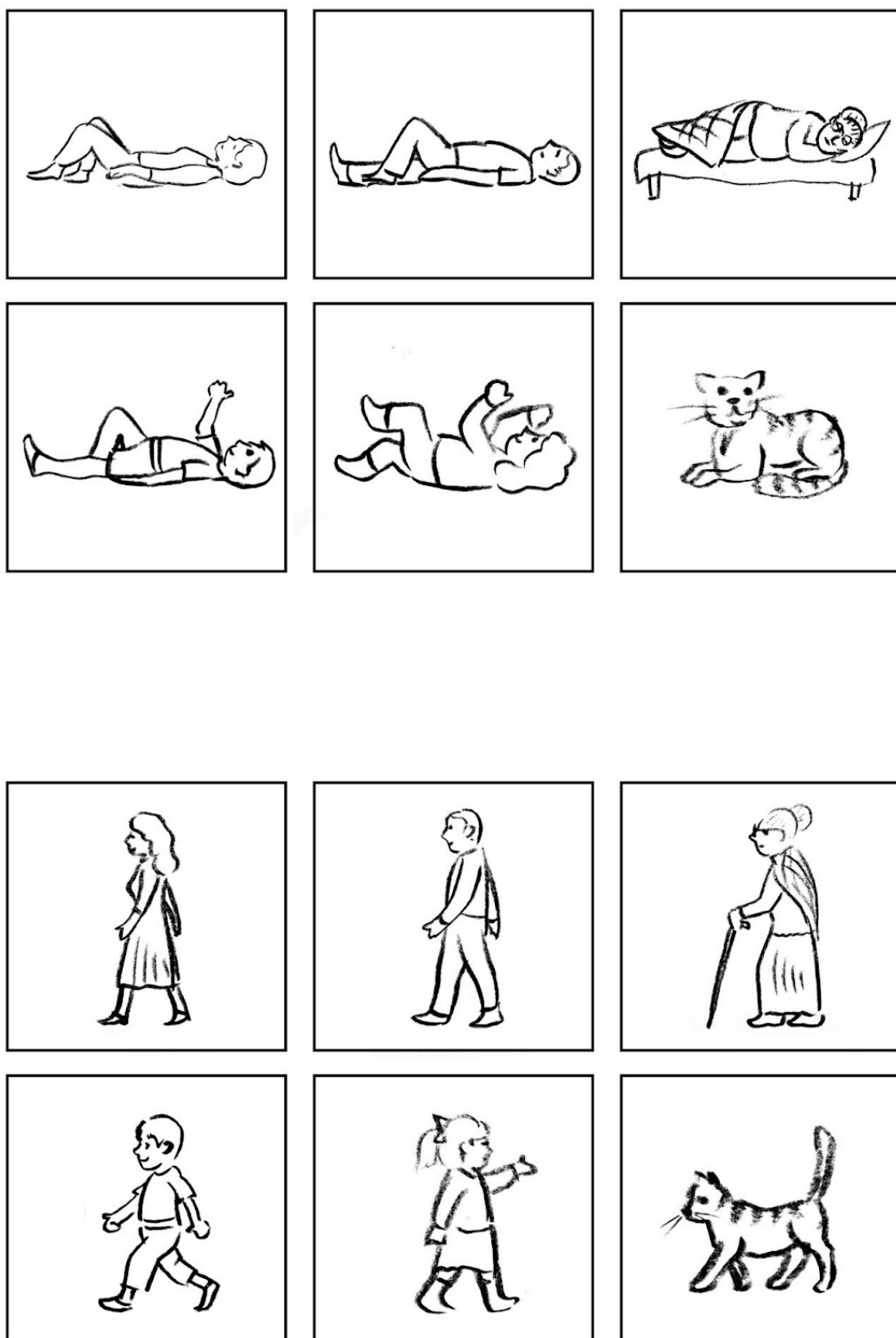


Рис. 38

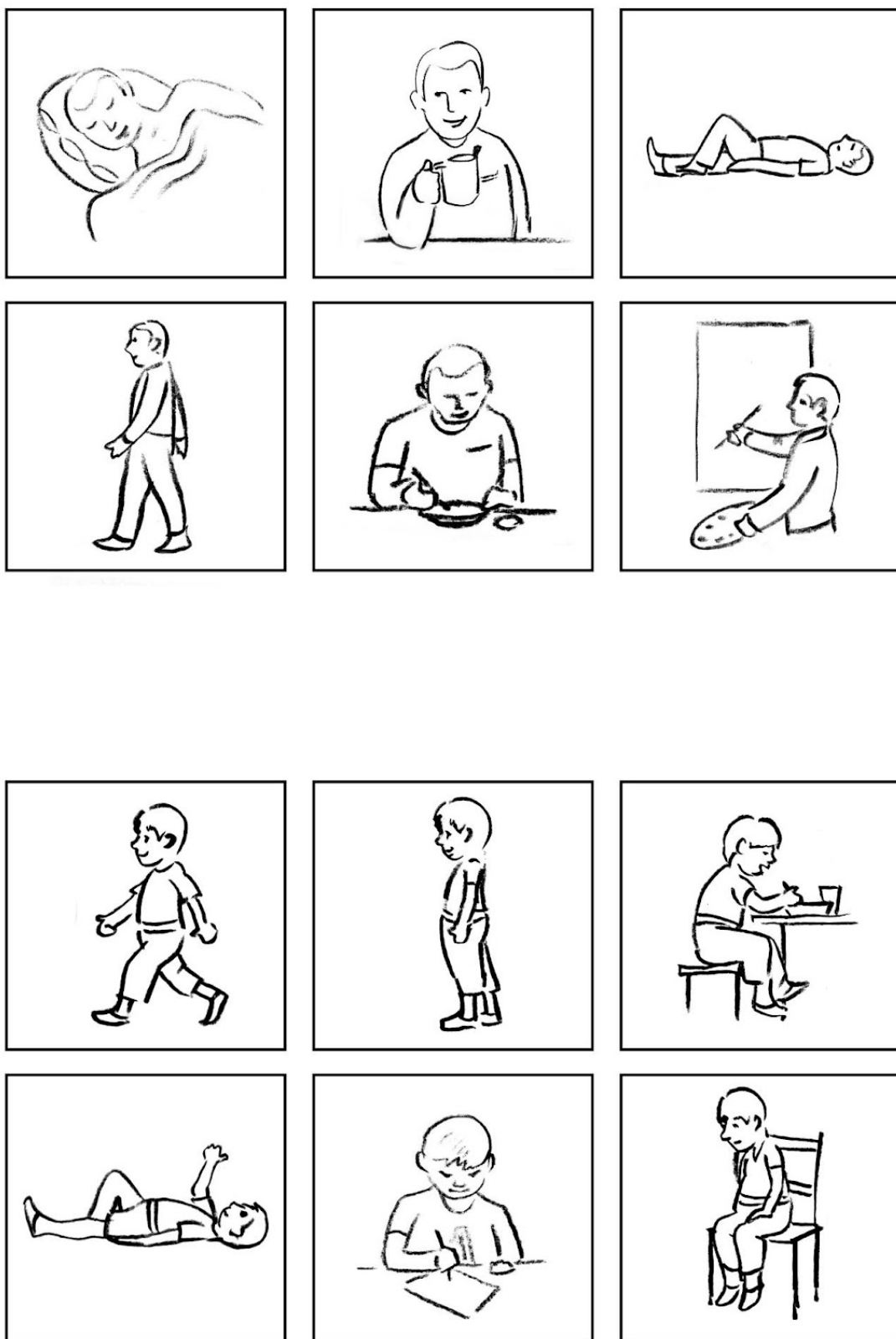


Рис. 39

На следующем этапе в речь ребенка вводятся прилагательные, обозначающие цвет, форму, размер, вкус, вид.

Изучение предлогов хорошо начинать с объяснения ребенку, что обозначают эти маленькие слова. Показать, как предлог «рассказывает» о том, где лежит предмет. Сначала берем наиболее простые и частотные предлоги: НА, В, С, ЗА, ПО, ИЗ. Можно поиграть с ребенком в «прятки». Например, кладем в разные места МЯЧИК. Прятать предмет можно по очереди. Сначала педагог рассказывает, куда он положил мячик: на полку, в сумку, в шкаф, спрятал за книжки и т.д. Затем ребенок находит мячик и рассказывает (с помощью взрослого), где он его нашел, а где мячика не было: на полке нет, в сумке нет, а за книжками есть. Потом ребенок прячет предмет, например машинку, и рассказывает (с помощью взрослого), где этот предмет может быть, и уже взрослый ищет.

Составляя письменные задания на листе бумаги, полезно включать в такие задания слова и понятия разных категорий, решая таким образом сразу несколько задач.

Порядок работы с картинками (рис. 40):

1. Давай посмотрим, что здесь нарисовано. Смотри, это комната. Что стоит в комнате? Стул, шкаф, стол, а вот окно.
2. Давай посмотрим, где лежат шарики: на стуле, под стулом, на полке в шкафу, на подоконнике. А где лежат пирамидки, посмотри: на столе, под столом, под шкафом.
3. Раскрась шарик, который лежит на верхней полке в шкафу, в желтый цвет. Раскрась шарик, лежащий на стуле, в коричневый цвет. Раскрась шарик, который лежит под стулом, в зеленый цвет. Раскрась шарик, который лежит на подоконнике, в красный цвет. Раскрась пирамидку, которая лежит под столом, в коричневый цвет, раскрась пирамидку, которая лежит на столе, в желтый цвет.
4. Посмотри, какой шарик лежит на подоконнике? Красный шарик. А еще какой шарик? На какую фигуру похож шарик? На кружок. Можно сказать «круглый шарик». А где лежит желтая пирамидка? И так далее.

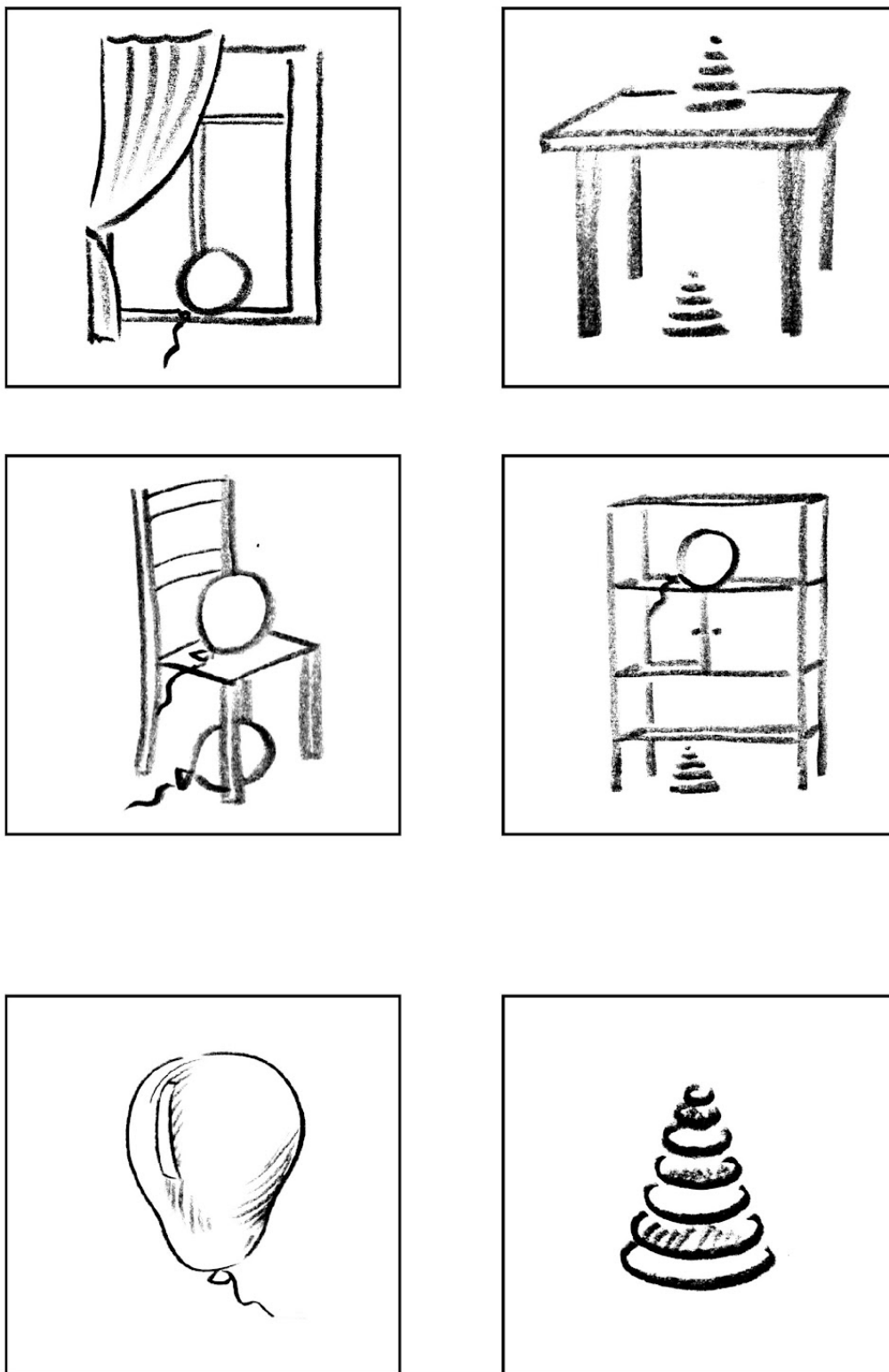


Рис. 40

Предлоги, местоимения и наречия, а в дальнейшем причастия и деепричастия входят в речь ребенка постепенно, вместе с формированием фразы. В процессе развития речи словарь пополняется большим количеством новых слов и понятий. Тренируется навык словообразования, использования сложных предлогов, синонимов, антонимов и т.д. Традиционно предметный словарь в дошкольном возрасте развивают, основываясь на

лексических темах, которые объединяются обобщающим словом: игрушки, овощи, фрукты, домашние и дикие животные, мебель, транспорт. А на основе знакомства с этими темами формируется и развивается способность ребенка к простейшей классификации. Активизации, автоматизации словаря и классификации понятий способствуют такие всем известные игры, как «Кто летает», «Съедобное/несъедобное», «У кого длинный хвост», «Большие/маленькие» и т.д. Играть в эти игры можно, перебрасывая мячик. Если у ребенка нарушена координация, то можно играть и без мячика, хлопая в ладоши, звоня в колокольчик, топая ногами и т.д. Можно играть в эти игры за столом, раскладывая картинки, или оформлять такую игру в виде задания на листе бумаги (рис. 41 и 42).

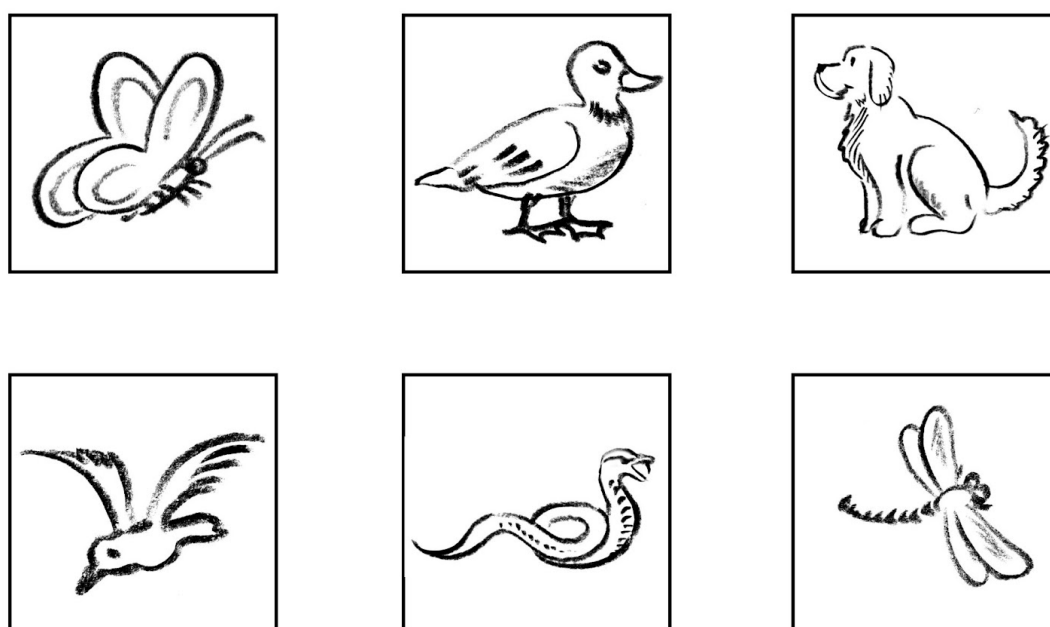


Рис. 41

Порядок работы (рис. 41):

1. Давай рассмотрим картинку.
2. Кто здесь нарисован?
3. А теперь давай обведем в кружок только тех, кто летает.

С карточками на рисунке 42 работаем так же, как с карточками на рисунке 41.

В настоящее время в книжных магазинах достаточно много интересных красочных пособий, посвященных формированию словаря.

Специалист и родители могут выбрать то пособие, которое покажется им удобнее и увлекательнее.

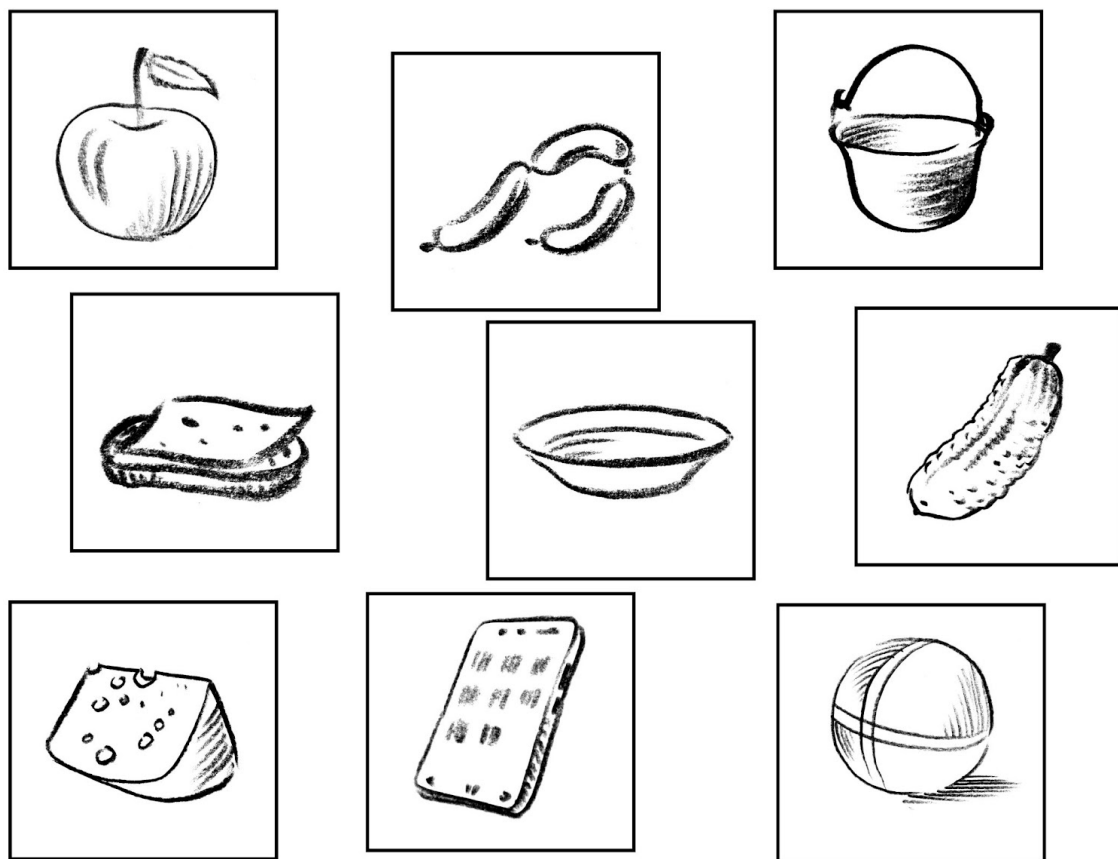


Рис. 42

2. 6. Формирование простой фразы, диалога

Мы помним, что в процессе речевого развития есть период физиологического аграмматизма (два года – два года и два месяца), когда ребенок использует предложения без грамматического оформления. Затем он выделяет в слове отдельные морфемы и образует слова по аналогии, возникает словотворчество. Ребенок пользуется двухсловными предложениями и осваивает трех- и четырехсловные. После этого постепенно начинают формироваться основы грамматического строя речи. На основании этих наблюдений строится программа формирования фразовой речи. Сначала формируется простая фраза, в большей степени как клише, постепенно фраза «разворачивается» до трех-четырех слов, потом начинает активно формироваться грамматический строй, и на основе грамматических умений возникает уже грамматически оформленная развернутая фраза.

Поскольку основная функция речи – коммуникация, то формирование диалога уже на ранних этапах развития речи – одна из основных целей

логопедической работы. Инструментом диалога на начальных этапах становится одно-/двусложная фраза. А базой – достаточное понимание обращенной речи и способность слушать слова собеседника.

Упражнения по формированию фразы

Для формирования простой фразы обычно используются картинки-действия. Сначала формируется предложение из двух слов. КТО и ЧТО ДЕЛАЕТ. Очень хорошо и интересно предложить ребенку совершать разные действия, фотографировать его, а потом попросить ребенка рассмотреть фотографии и рассказать, что он делает: Я СИЖУ, Я ЧИТАЮ, Я РИСУЮ, Я СТОЮ, Я ПРЫГАЮ и т.д. Этот же прием используется для формирования и введения в речь местоимения Я. Удобно пользоваться пособиями, где одни и те же персонажи совершают разные действия, например как на рисунке 39. Когда ребенок научится уверенно и правильно называть то, что нарисовано на картинке, можно переходить к следующему шагу – предложению из трех – четырех слов.

Порядок работы с картинками (рис. 43):

1. Давай рассмотрим картинки и расскажем, что на них нарисовано.
2. Сначала давай дадим имена всем ребятам. Миша едет на велосипеде. Маша играет в мячик. Ната прыгает через веревочку.
3. Давай расскажем, что нарисовано на остальных картинках. Ваза стоит на полке. Собака бежит за кошкой. Книга лежит на столе. Часы висят на стене. Кастрюля стоит на плите.

Очень удобно рассматривать фотографии, сделанные в семейных поездках, на даче и просто на прогулке, и рассказывать, что или кто на них изображен. Что они делают. Получается более живое, интересное и полезное занятие.

Пока ребенок не владеет грамматическими изменениями слова и не умеет согласовывать слова в предложении, взрослый помогает ребенку правильно составить предложение. Желательно получившиеся предложения повторять много раз, тогда они останутся в памяти ребенка как образец, клише для построения собственного высказывания в дальнейшем.

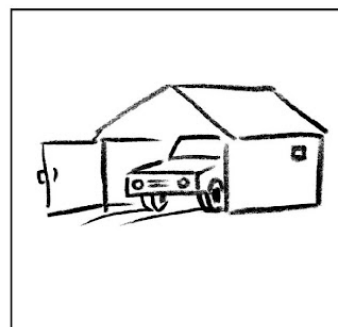
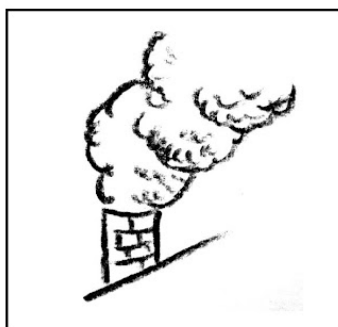
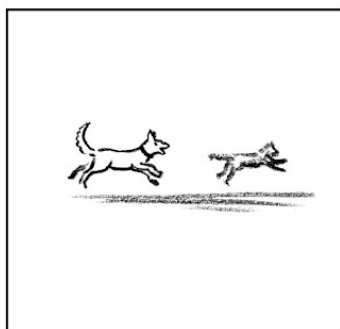
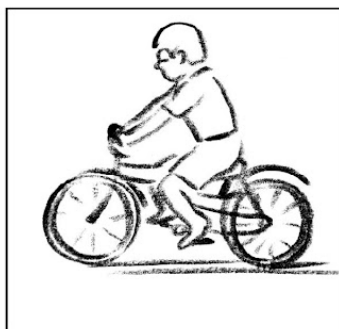
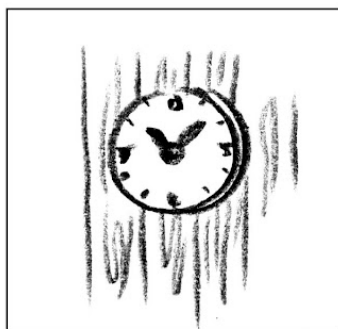
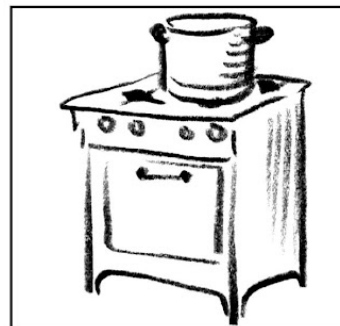
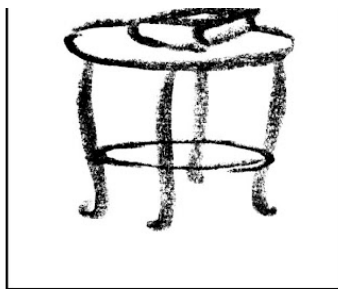


Рис. 43

Формирование диалога – важнейшее направление логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Специалист должен иметь в виду, что при разных нарушениях речи формирование диалога имеет свои особенности. У детей с первичными речевыми нарушениями не нарушена сама основа диалога, то есть *коммуникационное намерение*. Трудности с формированием диалога связаны со скудостью, недостаточностью речевых возможностей и низкой речевой активностью. Тяжелые *речевые нарушения у детей с РАС отличаются тем, что в первую очередь отсутствует или снижена сама коммуникативная потребность*, а уже во вторую очередь диалогу мешает несформированность речевых возможностей и снижение понимания речи, незрелость слухового внимания, слухоречевой памяти. Соответственно, в случаях первичной речевой патологии достаточно дать ребенку базовые образцы ответов на вопросы, формы диалога, и по мере развития речи ребенок начинает поддерживать диалог и самостоятельно обращаться с вопросами к взрослому, то есть спонтанное развитие речи постепенно «запускается» и повторяет этапы нормативного развития речи. У детей с РАС такого феномена мы не наблюдаем, а формирование диалога требует активной, целенаправленной длительной работы.

В любом случае на протяжении всего периода занятий с ребенком педагог проводит работу по формированию диалога. Важно приучить ребенка использовать слова **ЗДРАВСТВУЙТЕ, ДО СВИДАНИЯ** или **ПРИВЕТ, ПОКА** в начале и конце каждого занятия. Пока ребенок не может произнести слова приветствия, можно заменить их жестом, но при этом каждый раз взрослый четко проговаривает их. Желательно, чтобы ребенок, здороваясь и прощаясь, смотрел на педагога, а педагог – на ребенка. Педагог каждый раз в начале занятия задает ребенку вопрос: **КАК ДЕЛА?** Пока ребенок не может ответить, педагог сначала немного выжидает, а потом отвечает сам: **ХОРОШО. И У МЕНЯ ТОЖЕ ВСЕ В ПОРЯДКЕ.** Можно поинтересоваться, с кем пришел ребенок (**С МАМОЙ?**), какая погода (**ХОРОШАЯ?**). Можно добавить еще несколько слов к беседе. Например: **СОЛНЫШКО ПРИЯТНО ПРИПЕКАЕТ.** Важно, чтобы взрослый вел себя приветливо, во время беседы смотрел на ребенка заинтересованно. Желательно, чтобы весь тон общения с ребенком во время занятия был доброжелательным и непринужденным. Не нужно задавать много раз вопросы, ответы на которые заведомо известны педагогу, типа **КАК ТЕБЯ ЗОВУТ** и **СКОЛЬКО ТЕБЕ ЛЕТ**. А если эти вопросы задаются с целью научить ребенка на них отвечать, то лучше придумать какую-то другую форму. Например: **ТЕБЕ ПЯТЬ ЛЕТ?** (ребенку шесть лет) – **НЕТ. ТЕБЕ ШЕСТЬ ЛЕТ?** – **ДА.**

Упражнения по формированию диалога направлены на то, чтобы ребенок научился не только отвечать на вопросы взрослого, но и высказывать свое мнение, а в дальнейшем смог бы сам задавать вопросы. То есть упражнения направлены на развитие речи и формирование умения общаться с помощью речи. Кроме того, использование этих упражнений позволяет

автоматизировать и активизировать накопленный словарь, формировать понимание речи и «живую» фразовую речь. Овладение ребенком даже основами осмысленного диалога значительно упрощает и взаимодействие с самим ребенком.

Упражнения по формированию диалога

Любой диалог – это обмен мнениями или информацией. Основой любого диалога служит согласие или несогласие со словами собеседника. Таким образом, первая задача логопеда – научить ребенка осознанно осуществлять выбор и отвечать на вопрос словами: ДА и НЕТ. Если ребенок не говорит и не может произнести слова, то их заменяют карточки с написанными на обеих сторонах листа словами: ДА и НЕТ (рис. 44). Можно использовать жесты, обозначающие согласие и несогласие. Например, дети с моторной алалией, как правило, сами начинают их использовать. Но использование карточек дает еще и опору для звучащей речи и открывает дорогу к освоению письменной речи, так что карточки в этом случае предпочтительнее. Можно использовать и жест, и карточки одновременно.



Рис. 44

Упражнение 1

Чаще всего для формирования умения отвечать на вопрос ДА или НЕТ используется упражнение, описанное ниже.

Порядок работы с картинками (рис. 45):

Все упражнение проводится в стиле интересной, веселой игры. Задания выбираются с учетом возможностей ребенка и его интересов.

1. Давай рассмотрим и назовем картинки. А теперь слушай внимательно: я буду задавать вопрос, а ты будешь отвечать (или показывать карточку). На первой картинке нарисован мишка? ДА. На следующей картинке нарисован тоже мишка? НЕТ. На картинке нарисован петух? НЕТ. На картинке нарисован шарик? Нет. Может быть, на картинке нарисован мяч? ДА! Таким образом играем со всеми картинками.

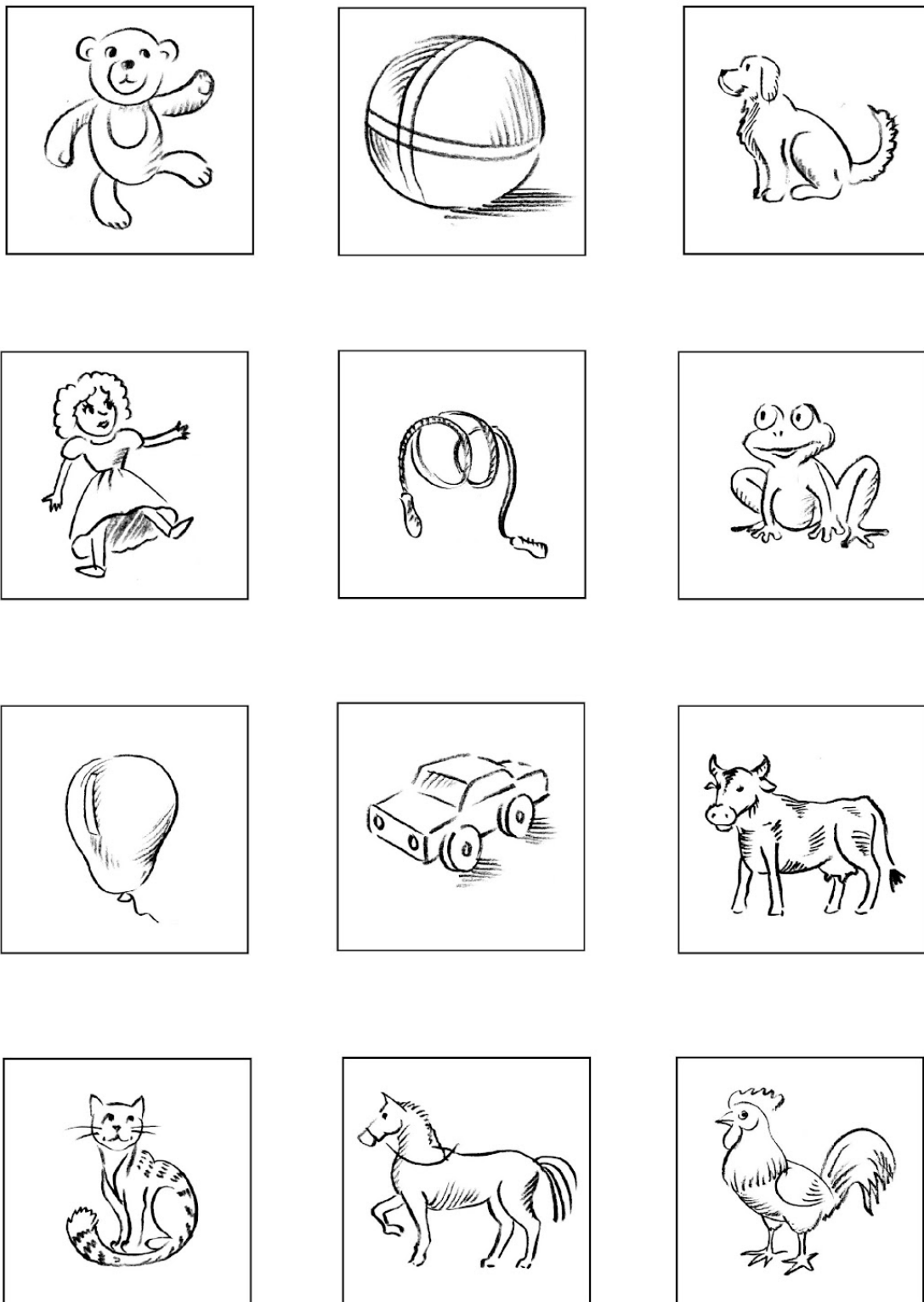


Рис. 45

2. А теперь немного усложним вопросы. Давай раскрасим мишку. Обычно медведи, которые живут в лесу, бывают розовые? НЕТ. Тогда в какой цвет мы его покрасим? В серый? НЕТ. В коричневый? ДА.
3. А теперь давай посмотрим, есть здесь какой-нибудь круглый предмет. Я думаю, что это скакалка. Правильно? НЕТ. Может быть, это кошка? НЕТ. Может быть, это мячик? ДА

4. А теперь давай поищем самый легкий предмет. Наверное, это корова? НЕТ. Может быть, лошадь? НЕТ. Может быть, это шарик? ДА!

Упражнение 2

Для выполнения этого упражнения удобнее всего пользоваться ЛОТО.

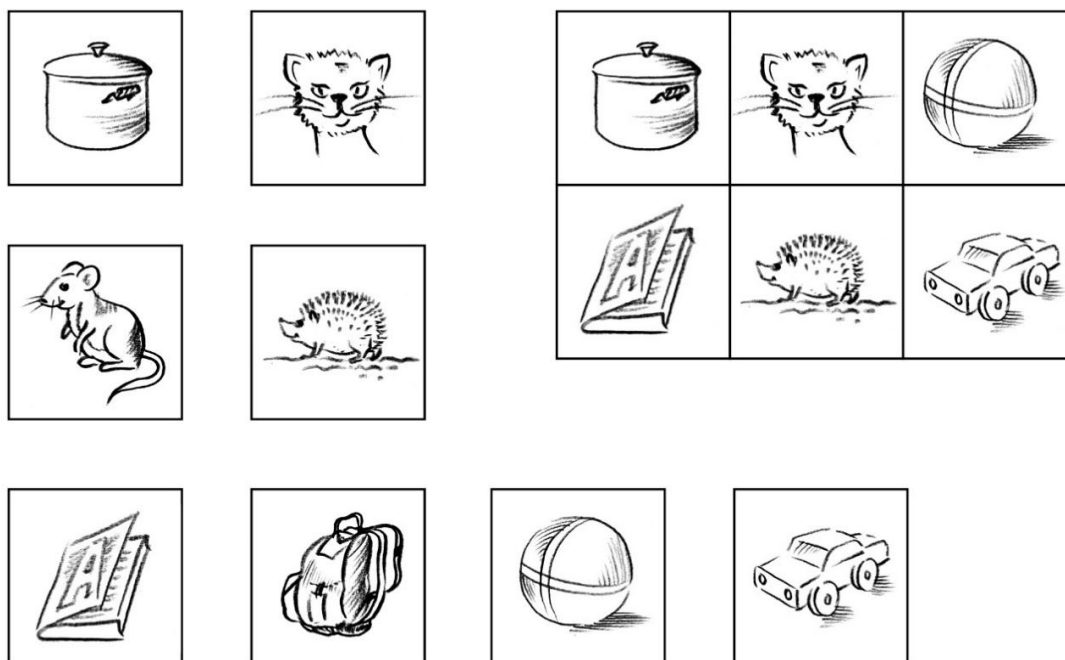


Рис. 46

Порядок работы с картинками (рис. 46):

Берем большую карточку ЛОТО с шестью картинками и восемь маленьких карточек.

1. Давай рассмотрим большую карточку. Назовем картинки. Теперь рассмотрим маленькие карточки.
2. Перед ребенком кладем большую карточку. Маленькие берет педагог. Один вариант: показываем карточку, спрашиваем. У тебя есть КАСТРЮЛЯ? ДА. У тебя есть ЕЖ? НЕТ. И второй вариант: педагог называет картинку. Ход игры тот же.

Можно построить работу несколько иначе. В таком случае работаем так же, но маленькие картинки не показываем, а только называем.

Для следующего шага этой работы нам понадобится большее количество карточек (рис. 47).

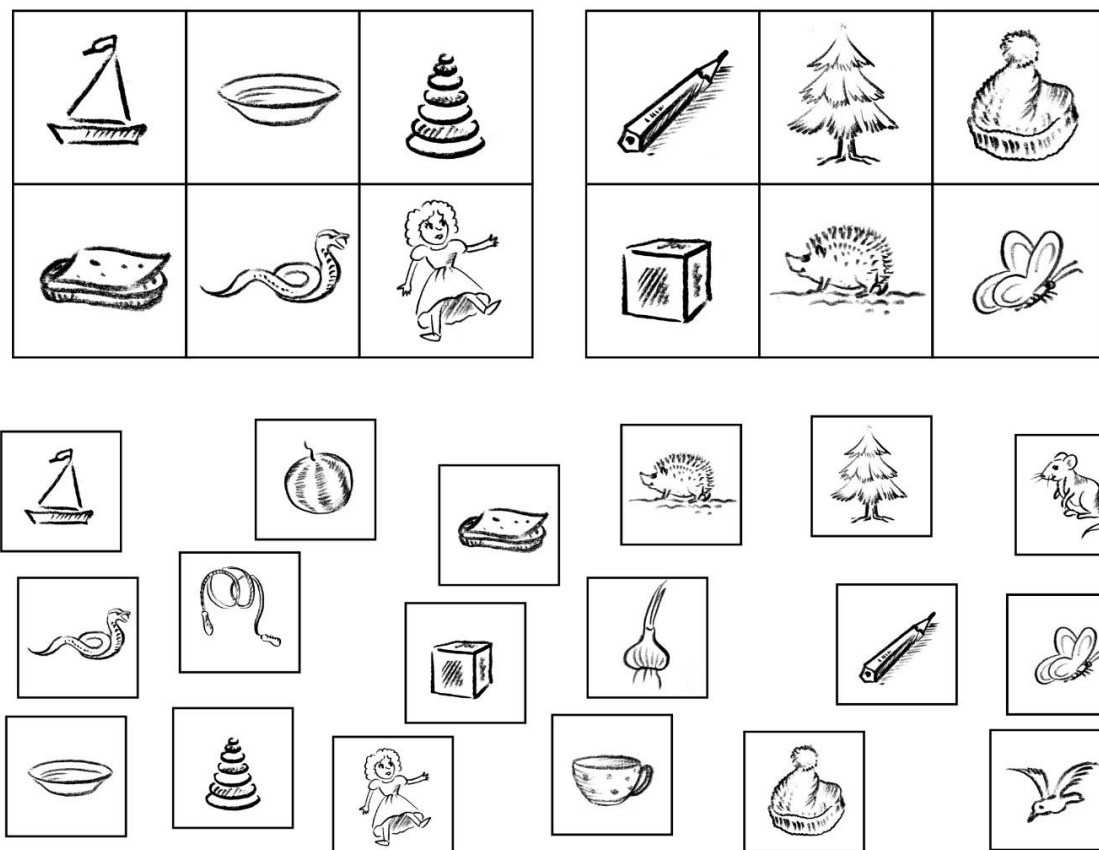


Рис. 47

Порядок работы:

1. Берем две большие карточки ЛОТО и 16 маленьких карточек. Первая большая карточка – ребенку, вторая – педагогу.
2. Педагог берет маленькую карточку и называет предмет, который на ней изображен. Ребенок смотрит, есть ли у него такая картинка, и говорит, нужна она ему или нет. Потом педагог смотрит у себя на большой карточке.
3. Следующую маленькую карточку берет ребенок и называет, что изображено на ней. Педагог говорит, нужна она ему или нет.

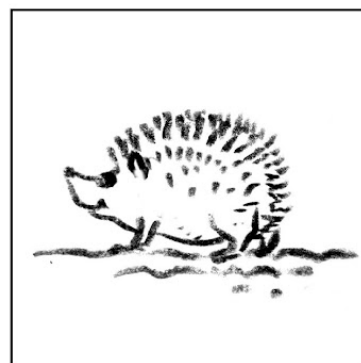
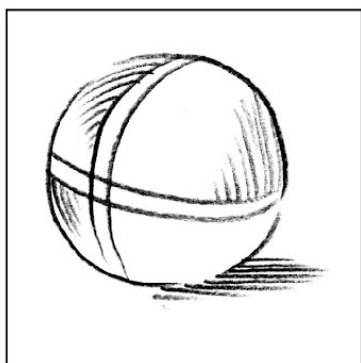
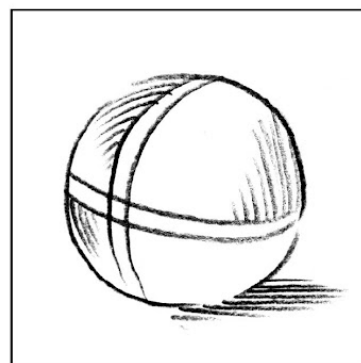
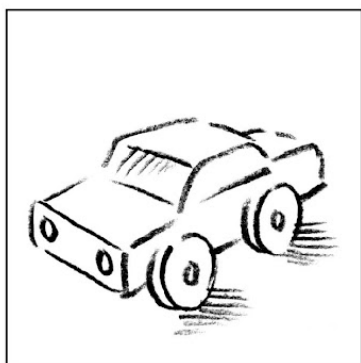
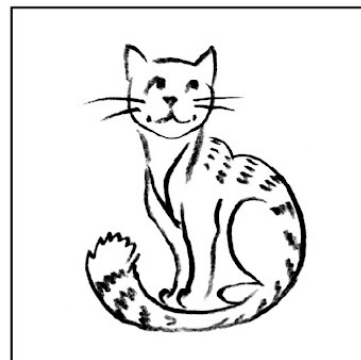


Рис. 48

Упражнение 3

Следующая серия упражнений основана на вопросе, ответ на который ребенок выбирает из двух слов.

Берем первую пару картинок (рис. 48) – девочка, кошка. Начинаем задавать вопросы ребенку:

У кого косички, у девочки или у кошки?

Кто мяукает, девочка или кошка?

У кого пушистый хвост, у девочки или у кошки?

У кого острые ушки, у девочки или у кошки?

У кого когтистые лапки, у девочки или кошки?

У кого красивое платье, у девочки или у кошки?

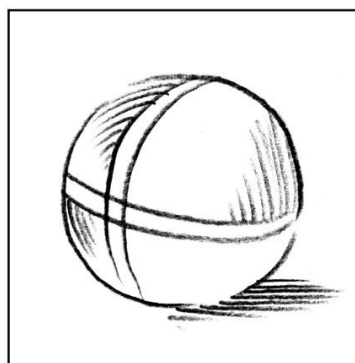
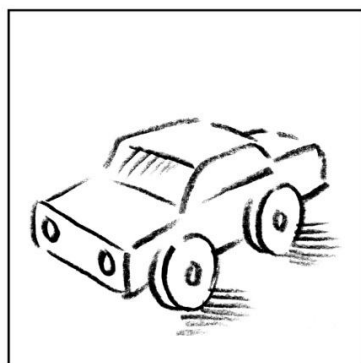


Рис. 49

Следующая пара картинок (рис. 49) – машинка, мячик. Задаем вопросы:

Что умеет скакать, мячик или машинка?

Что ездит, машинка или мячик?

Что круглое, машинка или мячик?

Что ездит на колесах, машинка или мячик?

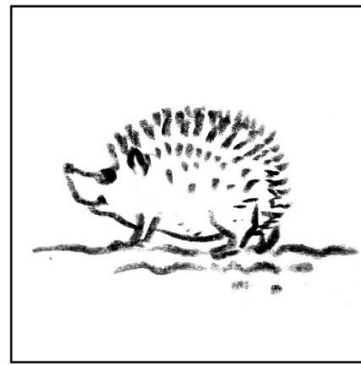
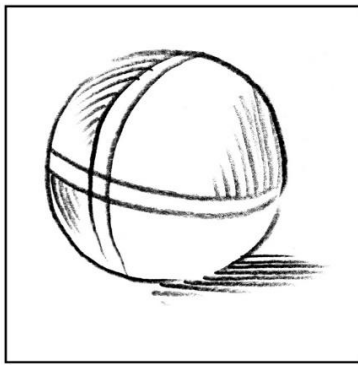


Рис. 50

Следующая пара картинок (рис. 50) – мяч, еж. Задаем вопросы:

Кто живет в лесу, мяч или еж?

Чем можно играть, мячом или ежом?

Кто колючий, еж или мяч?

Кто живой, еж или мяч?

Что круглое, мяч или еж?

Кто умеет бегать, мяч или еж?

Упражнение 4

Упражнение с использованием карточек ДА и НЕТ. Для выполнения этого упражнения можно использовать картинки из ЛОТО.

Выбираем тему. Например, домашние животные. Берем две картинки. Кошка и коза. Составляем некоторые утверждения, правильные и неправильные. Ребенок должен определить, правильное это утверждение или нет, и сказать об этом. Используем в этой игре карточки ДА и НЕТ.

Кошка говорит «мяу».

ДА/НЕТ

К кошки есть рога.

ДА/НЕТ

У кошки пушистая шерсть.

ДА/НЕТ

Дети козы – котята.

ДА/НЕТ

У козы когтистые лапы

ДА/НЕТ

Коза говорит «мэ-э».

ДА/НЕТ

Подушка и одеяло

Одеяло лежит на кровати.

ДА/НЕТ

Подушкой укрываются ночью.

ДА/НЕТ

Одеялом укрываются ночью.

ДА/НЕТ

На подушку кладут ночью ноги.

ДА/НЕТ

Подушку кладут под голову.

ДА/НЕТ

Одеяло нужно, чтобы не мерзнуть
во сне.

ДА/НЕТ

Упражнение 5

Здесь представлены варианты данного упражнения, направленные на формирование умения отвечать на вопросы словом, выражающим отношение ребенка к предмету обсуждения.

Играть	ИНТЕРЕСНО/НЕИНТЕРЕСНО
Читать	ИНТЕРЕСНО/НЕИНТЕРЕСНО
Рисовать	ИНТЕРЕСНО/НЕИНТЕРЕСНО
Наряжать елку	ИНТЕРЕСНО/НЕИНТЕРЕСНО

Гулять в парке	НРАВИТСЯ/НЕ НРАВИТСЯ
Мокнуть под дождем	НРАВИТСЯ/НЕ НРАВИТСЯ
Ходить в кино	НРАВИТСЯ/НЕ НРАВИТСЯ
Есть мороженое	НРАВИТСЯ/НЕ НРАВИТСЯ

Обижать маленьких	ХОРОШО/ПЛОХО
Болезнь	ХОРОШО/ПЛОХО
Помогать маме	ХОРОШО/ПЛОХО
Ломать игрушки	ХОРОШО/ПЛОХО
Рисовать красками	ХОРОШО/ ПЛОХО

Упражнение 6

Это упражнение направлено на закрепление представлений ребенка о формах вежливого общения. Прежде чем выполнять это упражнение, нужно рассказать ребенку, что в разных случаях принято говорить разные вежливые слова. А потом поиграть с ребенком в загадки.

Когда мы приходим в гости, мы говорим:

ЗДРАВСТВУЙТЕ или **ДО СВИДАНИЯ?**

Когда кто-то ест, мы говорим:

ПРИЯТНОГО АППЕТИТА или **ЗДРАВСТВУЙТЕ?**

Когда у человека день рождения, мы говорим:

СЧАСТЛИВОГО ПУТИ или **С ДНЕМ РОЖДЕНИЯ?**

Когда наступает Новый год, мы говорим:

ПРИЯТНОГО АППЕТИТА или **С НОВЫМ ГОДОМ?**

Когда кто-то собирается в поездку, мы говорим:

С НОВЫМ ГОДОМ или **СЧАСТЛИВОГО ПУТИ?**

Упражнение 7

Формированию диалога способствует и чтение по ролям коротких историй или разыгрывание диалога между игрушечными персонажами.

Читаем по ролям рассказ «Капризный Барсик».

Прежде чем начать читать, рассказываем ребенку, что любят кошки. Потом педагог читает рассказ. После этого рассказ читаем вместе. Педагог – за рассказчика, а ребенок – за котенка.

Котенок подошел к Маше и говорит:

– Мяу-мяу, хочу есть. Дай мне что-нибудь вкусное.

– Барсик, хочешь яблоко?

– Мяу, нет.

– Барсик, хочешь конфетку?

– Мяу, нет.

– Барсик, кашу хочешь?

– Мяу, нет.

Барсик, кажется, обиделся и хочет уйти.

– Барсик, не уходи. А колбаску хочешь?

– Мур-мур, да!

Разыгрываем диалог между игрушечными персонажами. В этом диалоге автоматизируем и активизируем глагольный словарь, учим ребенка использовать формулы вежливого обращения при встрече и прощании. В таком диалоге можно отрабатывать любые актуальные для текущего этапа занятий темы.

Берем две игрушки: кошку и собаку. «Давай назовем зверушек. Это Пиф, а это Мур». Педагог выбирает роль Пифа и является ведущим: «Давай играть так: ты будешь Мур, а я – Пиф». Двигаем свои игрушки навстречу друг другу.

– Здравствуй, Мур!

– Здравствуй, Пиф!

– Как поживаешь, Мур?

– Хорошо, а ты как поживаешь, Пиф?

– Хорошо! Рад тебя видеть! Давай поиграем.

– А как будем играть?

– Давай побегаем.

Мур и Пиф бегают по столу.

– А теперь давай попрыгаем.

Мур и Пиф прыгают.

– А теперь давай отдохнем, посидим.

Сидят.

– Что-то пить хочется. Давай попьем.

– Давай.

Пьют из стаканчиков.

– Давай поиграем в машинки. Давай построим дорогу и гараж.

Строят.

– Хорошо мы с тобой, Мур, поиграли. Теперь пора домой. Давай завтра встретимся.

– Давай. Пока! До встречи!

– Пока! До встречи.

Упражнения, направленные на развитие диалога, дают импульс для активного формирования понимания речи, активизации словаря и повышения речевой активности. Расширяют возможности ребенка в речевой коммуникации. Кроме того, эти упражнения создают готовые клише, которые ребенок в дальнейшем будет использовать в общении с окружающими. Набор фраз на разные бытовые темы: встреча, погода, еда, уборка, зоопарк и т.д. – может прорабатываться в диалогах игрушечных персонажей, в коротких историях, придуманных совместно взрослым и ребенком.

2. 7. Формирование грамматического строя речи

Понятие «грамматический строй языка» – это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Она подразумевает два уровня грамматической системы – морфологический (изменение слова) и синтаксический (связь слов в предложении). Работа по формированию грамматического строя складывается в основном в той последовательности, которая характерна для нормативного развития речи. В норме формирование основ грамматического строя происходит с двух до четырех-пяти лет. В дальнейшем идет расширение словаря и введение новых слов и понятий в уже сложившуюся грамматическую систему. Этот процесс продолжается на протяжении всей жизни человека.

Формирование грамматической системы русского языка начинается с овладения ребенком простых форм словоизменения при помощи окончаний, затем словообразования. Формируются способы согласования существительных с прилагательными в роде и числе, формы множественного числа существительного. Род существительных очень медленно усваивается детьми, поэтому эту тему целесообразно вводить на самых ранних этапах работы. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, в процессе усвоения которого ребенок тренируется в словоизменении, – объемная и важная тема. Уменьшительно-ласкательные суффиксы могут быть даны на любом этапе работы, если у ребенка сформировано представление о размере (большой – маленький), без этого он этой темы усвоить не сможет. Большую трудность представляет усвоение значений личных местоимений. Это связано как с медленным усвоением категории рода, так и с замедленным, а часто искаженным, осмыслением социальных отношений. Особо стоит тема – местоимение Я. Дети с тяжелыми нарушениями речи долго не говорят о себе «Я». Это связано с тем,

что у таких детей поздно формируется способность воспринимать себя как отдельную личность. У детей-аутистов формирование личных местоимений часто затягивается до школьного возраста.

Отдельная тема – изменение слов по падежам. В норме сначала формируются именительный и винительный падежи, затем дательный и творительный падежи. В последнюю очередь формируются родительный и предложный падежи и сложные смысловые конструкции с предлогами, выражаемые с помощью этих падежей.

Первые глаголы у ребенка возникают в повелительном наклонении, так как он чаще их слышит. Употребление глагола в настоящем и прошедшем времени тесно связано с формированием временных представлений.

Работу над формированием представлений о грамматических свойствах глагола продолжают темы «Глаголы в настоящем и прошедшем времени» и «Согласование глагола с существительным в числе», «Употребление частотных приставочных глаголов». На следующем этапе развития отрабатываются те же и более сложные случаи изменений слов. Работа над пониманием и правильным применением наиболее частотных предлогов: у, в, на, с, к, за, по, из, под, над, через, между – тесно связана с формированием пространственных представлений.

Логопеду важно представлять себе последовательность, в которой изучаются грамматические темы, для более эффективного построения коррекционной программы. Ниже представлена последовательность изучения грамматики русского языка и овладения ею по книге О.А. Безруковой «Грамматика русской речи» (2013):

1. Существительные, неодушевленные и одушевленные.
2. Род существительных.
3. Единственное и множественное число существительных мужского и женского рода.
4. Глаголы настоящего времени в единственном и множественном числе.
5. Глаголы прошедшего времени мужского и женского рода.
6. Глаголы совершенного и несовершенного вида.
7. Существительные мужского и женского рода единственного числа в винительном падеже.
8. Существительные мужского и женского рода единственного числа в родительном падеже.
9. Существительные мужского и женского рода единственного числа в дательном падеже.
10. Существительные мужского и женского рода единственного числа в творительном падеже.
11. Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде.
12. Предлоги НА, В со значением местонахождения.

- 13.Предлоги ПОД, ЗА со значением местонахождения.
- 14.Предлоги В, ИЗ в значении направления движения.
- 15.Предлоги В, НА, ИЗ в других значениях.
- 16.Предлог С в различных значениях.
- 17.Предлоги НА, НАД.
- 18.Согласование прилагательных с существительными множественного числа в именительном падеже.
- 19.Множественное число существительных среднего и мужского рода.
- 20.Возвратные и невозвратные глаголы (причесывает – причесывается).
- 21.Существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
- 22.Глаголы с приставками В-, ВЫ-, ПОД-, ОТ-
- 23.Глаголы с приставками ПЕРЕ-, ПРИ-, У-, ОТ-, В-, ВЫ-, ПОД-, ЗА-, НА-.
- 24.Существительные, образованные с помощью суффиксов -ОНОК-, -ЕНОК-, -АТ-, -ЯТ-.
- 25.Существительные, образованные с помощью суффиксов -ИХ-, -ИЦ-.
- 26.Существительные с суффиксами -НИК-, -НИЦ-.
- 27.Существительные с суффиксами -ЩИК-, -ИСТ-.
- 28.Относительные прилагательные (железный, детский, горный, литературный).
- 29.Сравнительная степень прилагательных и наречий.
- 30.Притяжательные прилагательные (мамин, бабушкин, волчий, заячий).
- 31.Согласование притяжательных прилагательных с существительными в роде и числе.
- 32.Существительные множественного числа в винительном падеже.
- 33.Существительные множественного числа в родительном падеже.
- 34.Существительные множественного числа в дательном падеже.
- 35.Существительные множественного числа в творительном падеже.
- 36.Существительные множественного числа в предложном падеже.
- 37.Предлоги ПОД, ИЗ-ПОД.
- 38.Предлоги ЗА, ИЗ-ЗА.

Формирование грамматического строя речи знаменует собой начало собственно речевого развития ребенка, формирование развернутой речи. Одновременно с формированием грамматического строя происходит развитие речевого мышления, способности средствами языка выразить сложные пространственно-временные и логические связи и отношения, выразить сложные мысли и мнения. Значительно возрастает способность ребенка понимать художественные и учебные тексты.

Методы формирования грамматического строя у детей с речевой патологией хорошо разработаны. Специалистам и родителям доступны разнообразные пособия, посвященные этому разделу развития речи. Преимущественно в основу методики обучения положена система упражнений, с помощью которых изолированно и в словосочетаниях отрабатываются наиболее сложные грамматические связки. По мере изучения грамматических тем полученные умения начинают использоваться ребенком в его речи. В случаях первичной речевой патологии легкой и средней степени так и происходит – такой подход оказывается вполне эффективным. Но в случаях тяжелых речевых нарушений и вторичных расстройств речи перенос в активную речь полученных умений не осуществляется или происходит очень медленно и неточно. И хотя эти методики используются, упор делается на составление и многократное проговаривание предложений, включающих в себя различные грамматические формы, и рассказов по картинкам. То есть создание готовых образцов, которые ребенок может использовать в общении с окружающими.

2. 8. Формирование развернутой фразы

Прообраз фразовой речи появляется у ребенка вместе с первыми словами. Как правило, первая фраза – это глагол в повелительном наклонении или лепетное слово, обозначающее и предмет, и действие: БИ-БИ – едет машина. Как только словарь немного расширяется, появляется фраза из двух слов. Сначала ребенок использует лепетные слова, и то, что он говорит, понятно только близким. Постепенно речевые навыки совершенствуются и вместе с этим формируется и простая фраза из двух – четырех слов.

Сложносочиненные и сложноподчиненные предложения начнут формироваться в речи ребенка, когда его речевые возможности достигнут достаточно высокого уровня, когда сформируются основы грамматического строя и сложатся представления о временной последовательности и причинно-следственной связи событий, то есть когда речь ребенка в целом будет сформирована. В норме это происходит между тремя с половиной годами и пятью-шестью, в зависимости от речевого окружения ребенка. Как правило, дети с тяжелыми речевыми нарушениями овладевают речью с очень большой задержкой, поэтому сложная фраза формируется обычно уже в школьном возрасте, а период использования простой фразы затягивается. Формирование простой распространенной, грамматически оформленной фразы становится основной целью логопедических занятий в дошкольном возрасте.

Эта работа делится на два периода:

1. Формирование одно-/двухсловной фразы, для построения которой сформированность грамматического строя неважна.

2. Формирование простого распространенного предложения, грамматически правильно оформленного.

Для решения этих задач используются сюжетные картинки, фотографии, игрушки. На первом этапе важно, чтобы предложение было составлено из слов, легких для произношения. Фразы одинаковой конструкции повторяются в разных вариантах по многу раз, что позволяет закрепить такую конструкцию в памяти как схему, опору для составления подобных предложений. По мере улучшения произношения, с одной стороны, и расширения грамматических представлений, с другой стороны, фраза расширяется и усложняется. Становятся доступны рассказы по серии сюжетных картинок, где каждая картинка – одна простая фраза. Например, «Бабушка печет пироги»:

1. Бабушка замесила тесто.
2. Бабушка сделала начинку из яблок.
3. Бабушка слепила пирожки.
4. Бабушка положила пирожки на противень.
5. Бабушка поставила пирожки в духовку.
6. В духовке пирожки испеклись.
7. Бабушка переложила пирожки на блюдо.
8. Бабушка позвала внуков пробовать пирожки.
9. Какие вкусные пирожки получились!

Полезно составить предложения по картинкам, записать их, а потом проговаривать их вместе с ребенком.

2. 9. Формирование графических навыков

Выполнение графических заданий развивает у ребенка усидчивость, внимание и способность действовать по инструкции, что важно для дальнейшего обучения. Но надо понимать, что формирование графических навыков не заменяет упражнений по развитию мелкой моторики и координации.

Развитие навыков пользования карандашом, умения правильно его держать – необходимая часть коррекционной программы. Это долгий процесс, и чем раньше он начат, тем лучше. Кроме того, в процессе обучения с первых занятий используются упражнения, где ребенок должен соединить картинки линией, обвести нужную картинку, раскрасить. Такие задания позволяют закрепить полученные знания, сделать занятия более разнообразными, дают возможность педагогу и ребенку взаимодействовать, заниматься общим делом. Сначала такие задания выполняются совместно со взрослым или даже взрослый рисует рукой ребенка, и постепенно инициатива передается ребенку. Для работы в этом направлении можно использовать материалы, богато представленные в книжных магазинах. На начальном этапе важно использовать задания, в которых требуется обвести

геометрические фигуры или простые изображения (без мелких деталей), затем задания, в которых требуется заштриховать рисунок.

Писать буквы нужно начинать одновременно с обучением чтению. Конечно, речь идет о печатных буквах. Сначала обводить буквы по пунктиру, а потом постепенно переходить к письму по образцу. В результате такой работы ребенок со временем запоминает написание букв, слогов и коротких слов, удастся предотвратить зеркальное написание букв, пропуски букв, перестановки, что очень облегчает начальный период обучения в школе. Формирование графических навыков как подготовка руки к письму – одно из важнейших направлений работы с детьми с нарушениями развития. Работа с заданием на листе бумаги приучает ребенка к выполнению домашней работы и организует его деятельность. Развивает внимание, способность ориентироваться на листе бумаги.

2. 10. Работа с художественными текстами

Работа с текстом – абсолютно необходимое условие эффективности работы по развитию речи. Ее отчасти можно осуществлять на индивидуальных занятиях, отчасти – силами родителей. Если целью наших занятий с детьми с тяжелыми нарушениями речи является полноценное овладение речью, устной и письменной, то научить ребенка слушать и понимать чтение вслух абсолютно необходимо. Хорошо, если ребенок любит слушать музыкальные сказки. Но чтение это не заменяет. Начинать лучше с рассказов по картинкам в книжках, но переданных своими словами. Для этого хорошо использовать, например, сказки Сутеева или серии сюжетных картинок. Взрослый рассказывает историю по частям и вместе с ребенком находит картинку, иллюстрирующую прочитанное. На начальном этапе развития речи целью работы с текстом будет привлечение и удержание внимания ребенка к процессу чтения. Постепенно мы приучаем ребенка слушать чтение, выделять знакомые названия предметов и действий, показывать их на картинке, обсуждать прочитанное.

Пока дети плохо понимают смысл прочитанного, они, как правило, больше любят стихи. Хорошо воспринимают стихотворный ритм, изменения интонации читающего, отдельные слова. Некоторые дети легко запоминают стихотворные тексты и с удовольствием их воспроизводят, даже совершенно не понимая содержания. Желательно стремиться к тому, чтобы ребенок захотел вставлять отдельные слова по ходу чтения. Именно поэтому на начальных этапах формирования речи важно читать ребенку А. Барто, К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, Ю. Мориц и др. Но в целях развития речи мы выбираем прозу, так как нас интересует понимание содержания прочитанного. Начинать можно с нескольких минут и постепенно увеличивать продолжительность чтения. Эту работу нужно проводить на протяжении всего периода становления речи ребенка, а желательно, и много

дольше. Первый ее этап можно считать завершенным, когда ребенок сможет следить за чтением, показывать на картинке тех персонажей, о которых идет речь, отвечать на вопросы по тексту. Сначала вопросы должны носить конкретный характер и предполагать однозначный ответ, а постепенно – более общий. Книжки для чтения вслух желательно выбирать, ориентируясь не столько на уровень развития речи, сколько на возраст. Ребенку должны быть интересны истории, которые ему читают.

2. 11. Формирование речевого мышления

Цвет, форма, размер, количество (один-много), степени сравнения, одинаковый – разный, пространственные, причинно-следственные и временные отношения, классификация – все это базовые понятия для развития речи и мышления. Л.С. Выготский полагал, что «в возрасте примерно двух лет в отношениях между мышлением и речью наступает критический переломный момент: **происходит “перекрест” линий развития мышления и речи**; речь начинает становиться интеллектуализированной, а мышление – речевым». Поэтому формирование этих базовых понятий очень важно для речевого и интеллектуального развития ребенка. Эта работа начинает проводиться уже на начальных этапах коррекционной работы и продолжается, усложняясь, в течение всего периода развития речи. Обычно все эти понятия формируются в процессе формирования разных компонентов языковой системы. Например, пространственные представления формируются одновременно с формированием предлогов, представления о цвете, форме, величине, классификации, обобщении – в процессе формирования словаря. Представление о временных, пространственных и логических отношениях появляется в процессе формирования грамматических представлений, фразовой речи и развернутого рассказа.

Глава 3. Чтение как инструмент коррекционной работы. Послоговое и глобальное чтение

*Посвящается памяти
Татьяны Семеновны Резниченко,
друга и наставника.*

В материалах этого раздела использованы методические разработки Татьяны Семеновны Резниченко. Татьяна Семеновна разрабатывала и вводила в практику систему коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, основанную на обучении чтению. В 2001 году был издан ее «Занимательный букварь для детей с тяжелыми нарушениями речи». В нем представлена система обучения чтению комбинированным пословым и глобальным способом. В 2006 году Татьяна Семеновна защитила

диссертацию на тему «Коррекция системных нарушений речи у дошкольников с помощью обучения чтению», в 2012 году вышел сборник статей «Дорогу осилит идущий», посвященный проблемам обучения детей с речевыми нарушениями. В этом сборнике представлена методика обучения чтению послоговым и глобальным методом. Материалы перечисленных изданий положены в основу этого раздела.

Опыт работы показывает, что в случаях длительного отсутствия речи прямая активизация экспрессивной речи оказывается малоэффективной. Некоторые исследователи предлагали использовать чтение для стимуляции появления речи у неговорящих детей (Л.П. Голубева, Н.Е. Старосельская, Т.С. Резниченко, 2007). Практика показала эффективность этого приема. Здесь необходимо уточнить, что процесс обучения чтению используется как прием активизации речи, и на начальных этапах не стоит задача обязательно сформировать навык чтения в полном объеме. В дальнейшем, в рамках подготовки к школе, проводится целенаправленная работа по обучению чтению или совершенствованию этого навыка.

Овладение письменной речью – важнейший и самый сложный этап в развитии каждого ребенка. И, естественно, существует много методов по обучению чтению, построенных по разным принципам, но базовую основу всех этих методов составляют всего три основных подхода: аналитико-синтетический метод, базирующийся на звуковом анализе; метод глобального чтения, или метод целых слов; послоговой метод – и их различные модификации.

В любом книжном магазине мы найдем несколько десятков разных букварей и азбук, а в интернете – десятки описаний разнообразных приемов обучения чтению, авторских программ обучения. Это говорит о том, что потребность в разных вариантах букварей, основанных на различных подходах, очень высока, а поиски в направлении оптимального метода по-прежнему актуальны. И еще о том, что не подобран универсальный метод обучения, идеально подходящий всем.

Большинство детей еще задолго до школы начинает интересоваться буквами и, как правило, к пяти – шести годам дети знают все буквы, любят находить знакомые буквы в книжках, на вывесках магазинов. Могут прочесть свое имя, имена мамы и папы. Некоторые из них постепенно овладевают навыком чтения самостоятельно и без специального обучения. Но это, скорее, исключение из правила. Чаще всего ребенку требуется помощь родителей и педагогов в овладении навыком чтения и особенно в его автоматизации. Вот тут и встает вопрос о выборе метода обучения. В тех случаях, когда речевое развитие протекает своевременно, ребенок начинает осваивать письменную речь, уже в достаточной степени владея устной. Принятый в наших школах аналитико-синтетический метод обучения чтению опирается на полностью сформировавшуюся устную речь учеников, на

имеющийся речевой опыт. Весь период обучения грамоте в первом классе делится на три этапа: добукварный, букварный, послебукварный. На первые два этапа отводится примерно три с половиной месяца. Добукварный период длится две недели и нацелен на знакомство учащихся со звуковым анализом слова. Письмо и чтение идут параллельно. Например, на первом уроке дети знакомятся с печатной буквой, читают ее. На следующем уроке знакомятся с письменным вариантом этой же буквы. Естественно, если ребенок до школы не прошел обучение по программе подготовки к школе и совсем не умеет читать, ему трудно уложиться в такие сжатые сроки.

Аналитико-синтетический метод для обучения чтению детей-дошкольников не всегда эффективен. Часто бывает так, что дети знают все буквы, а читать не могут, не понимают, как соединить буквы между собой. А для детей с задержками речевого развития или тем более с выраженной речевой патологией, как правило, звуковой метод совершенно недоступен, так как он опирается на полностью сформированную устную речь (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Д.Б. Эльконин и др.). В то же время в случаях, когда устной речью ребенок фактически не овладел, именно графическое отображение фонем языка дает ему толчок к усвоению языковой системы. Таким образом, ребенок получает возможность одновременно овладевать грамотой и речью. А в некоторых случаях – грамотой раньше, чем речью. Исходя из всего вышесказанного, очевидно, что и младших дошкольников, и детей с задержкой речевого развития обучать чтению необходимо, но с помощью подходящего метода.

Таким образом, если исключить звуковой подход, в нашем распоряжении оказываются два базовых подхода – метод целых слов, или глобальное чтение, и метод послогового чтения.

3. 1. Метод глобального чтения

Метод целых слов (глобального чтения) – один из методов обучения грамоте, по которому чтение начинается не со звуковой работы, не с букв, не со слогов, а с прочтения целых слов, без расчленения их на буквы. Единицей чтения с самого начала становится **слово**, его графическое изображение воспринимается как идеограмма. Знание слова подкрепляется картинкой. В течение двух-трех месяцев учащиеся запоминают около 150 слов, тогда начинается звуко-буквенный анализ, буквы связываются с обозначаемыми ими звуками. Достоинство метода в том, что он позволяет сразу ввести в круг чтения детей значительное количество слов, необходимых для образовательных целей.

Этот метод получил широкое распространение в США и других англоязычных странах, что связано со структурой англоязычной графики. В России метод появился в начале 20-х годов прошлого века. Этот подход успешно используется при обучении глухих и слабослышащих детей

раннего дошкольного возраста. При этом исследователи (М.Е. Хватцев, К.В. Комаров, Л.П. Носенко, Л.А. Головчиц и др.) отмечают, что механизмы глобального чтения, которые у большинства дошкольников с нарушениями слуха формируются к трем-четырем годам, становятся основой развития речи и последующего овладения аналитическим чтением.

Представление о методе глобального чтения в понимании родителей и даже некоторых специалистов прочно связано с методикой раннего развития американского нейрофизиолога Глена Домана. В России по аналогичной схеме работал А.А. Маниченко, автор развивающей программы «Читаем с пеленок». Авторы методики считают обучение чтению целыми словами более физиологичным, потому что люди не мыслят буквами и слогами, а только целыми словами. Мышление же неразрывно связано с речью.

Суть обучения состоит в том, что ребенку в течение нескольких секунд показывают карточку с написанным на ней словом, он запоминает графический рисунок. Дети запоминают сначала целые слова, а лишь потом начинают разделять их по буквам. Авторы методик советуют начинать заниматься с ребенком по этому методу как можно раньше (с шести месяцев). Но здесь возникают сомнения. Кроме того, что такое раннее обучение далеко не всем специалистам кажется целесообразным, у методики есть важные недостатки. Во-первых, это пассивность ребенка: от него не ждут реакции, не задают вопросы на закрепление усвоенного, просто показывают карточку и все. Во-вторых, ребенку необходимо самостоятельно догадаться о принципе чтения, а не всем детям это под силу. В-третьих, методика разрабатывалась для обучения чтению на английском языке, а русское словообразование сильно отличается от английского. В английском нет падежей и родов, все возможности русского языка нереально разместить на карточках.

В России еще с начала XX века метод глобального чтения использовался для обучения глухих. Позднее его стали использовать в работе с умственно отсталыми детьми. В несколько модифицированном виде метод используется для работы с детьми с РАС и детьми с речевыми нарушениями. Существует много различных вариантов обучения глобальному чтению. Рассмотрим один из вариантов методики обучения чтению целыми словами.

Метод целых слов (по Т.С. Резниченко)

На карточках размером в четверть листа А4 пишутся короткие слова, обозначающие хорошо известные ребенку предметы, например: ДОМ, ЖУК, МЯЧ, ЕЛКА, БАНТ, ЯЩИК, КОТ, СОК, ШАР, ЧАЙ, ФЛАГ, ХЛЕБ. Ребенок должен научиться узнавать слова целиком, «читать» их как иероглиф, не вычлняя отдельные буквы. На обратной стороне карточки помещается рисунок. Во время одного занятия ребенок получает не больше трех слов-карточек, слова на которых начинаются с разных букв. Желательно также сделать несколько карточек с именами близких ребенку людей,

кликками домашних животных. Написание своего имени дети обычно легко начинают читать глобально.

Занятия могут проходить следующим образом.

Первый этап обучения

Ребенку прочитывают слово, написанное на карточке, и предлагают запомнить его написание без опоры на подсказку. Для этого нужно выполнить инструкции типа «Дай, пожалуйста, карточку, на которой написано ДОМ», «Покажи-ка мне карточку, на которой написано ЖУК». Не рекомендуется давать инструкции «Скажи», «Назови», которые иногда вызывают у детей негативные реакции.

При затруднениях в выполнении задания по слуховому образцу разрешается посмотреть на оборотную сторону карточки. Если даже при опоре на рисунок-подсказку возникают затруднения, организуется игра по типу ЛОТО. Ребенок учится соотносить две одинаковые картинки (одна на карточке-картинке, а другая на оборотной стороне карточки со словом) и подкладывать к карточке-картинке ту сторону карточки, на которой написано слово.

Примеры инструкций для формирования умения соотносить изображение предмета с обозначающими его буквенными символами:

«Посмотри, на этой стороне карточки нарисован ДОМ, а на другой стороне написано слово ДОМ. Подложи эту карточку к нужной картинке, только не рисунком, а буквами».

«Не узнал это слово? Переверни карточку и посмотри, что там нарисовано».

«Обрати внимание на то, что в карточке ДОМ есть буква, похожая на дом, в карточке ЖУК есть буква, напоминающая жучка, в карточке ЕЛКА над одной из букв стоят точки». Подсказкой может служить тактильный ориентир, для этого ребенку предлагается обвести букву пальцем.

После усвоения контрастных по написанию и звучанию слов ДОМ, ЖУК, ЕЛКА дальнейшая необходимость фиксировать внимание ребенка на особенностях написания букв, как правило, отпадает.

Постепенно дети начинают замечать надписи на упаковках и вывесках, а в какой-то момент могут сделать открытие: «Булочная», «Банк», «Почта» и «Продукты» – это слова, которые можно прочесть. Постепенно количество слов, которые умеет читать ребенок, расширяется.

Второй этап

Когда ребенок будет хорошо ориентироваться во всех карточках (приблизительно 50) и безошибочно читать то, что на них написано, можно переходить ко второму этапу.

На втором этапе все слова постепенно разрезаются на слоги или на склады, и уже из них собираются слова. Разумнее делить слова на слоги, так

как в школе склады не используются, а ребенку трудно объяснить разницу между слогом и складом, и он будет путаться.

Если вы начали учить ребенка, предварительно не изучая буквы, то на этом этапе с буквами уже можно знакомить, но это не обязательно. Помним, что буквы ребенок должен называть так, **как звучит звук**, обозначенный буквой. Если этим правилом пренебречь, то впоследствии, в дальнейшем обучении чтению, могут возникнуть проблемы.

Третий этап

На третьем этапе все слова разрезаются на отдельные буквы. И ребенок учится складывать из них слова. Параллельно можно приступать к чтению «Букваря». И тут выбор за педагогом и родителями. Это может быть и букварь Олеси Жуковой, и «Занимательный букварь» Т.С. Резниченко, букварь Т.А. Ткаченко и т.д.

Обучение методом целых слов представляет определенный интерес не только как способ обучения чтению, но и как способ, который, безусловно, способствует развитию внимания, зрительной и слуховой памяти, а также обогащению словарного запаса ребенка.

3. 2. Метод послогового чтения

Принимая во внимание типологические свойства русского языка, выбор слога в качестве минимальной единицы чтения оказывается вполне обоснованным. Этот выбор обусловлен тем, что слог является минимальной произносительной единицей речи (Чистович, Кожевников и др., 1965; Бондарко, 1977; Касевич, 1981). Слоговые методы, в системе которых единица чтения – слог, предполагают, что ребенок осознает определенное сочетание букв как цельный элемент. Методы, близкие к слоговым, применялись в русской школе в сочетании со звуковыми методами. Применять послоговой метод обучения в России предлагали еще в конце XIX в. К.Г. Житомирский и А.И. Анастасиев, а позже, в 1924 г., – Ф.П. Мироносицкий. Слоговые таблицы и упражнения для запоминания слогов оказали положительное влияние на развитие методических приемов обучения чтению.

Так как послоговой метод обучения чтению достаточно эффективен, хорошо работает в случаях, когда традиционный метод для ребенка слишком сложен или недоступен (раннее обучение чтению, трудности в обучении чтению традиционными методами, речевые нарушения, тугоухость, снижение интеллекта, сенсорные расстройства, особенности формирования речи в случаях РАС), постепенно стали формироваться различные методы послогового чтения.

Большую популярность приобрела методика складового метода Н.А. Зайцева. Идея сама по себе не нова. Обучение грамоте по методике Зайцева очень схоже с букварем Федота Кузьмичева (XIX в.) и азбукой Л. Толстого

(он учился по букварю Кузьмичева). Эти книги основаны на складовом методе, а не слогах. Склад может быть парой из согласного и гласного, или из согласного и твердого либо мягкого знака, или одной буквой. Например, СО-БА-КА, ПА-РО-ВО-З, А-И-С-Т и т.д. Складовой принцип чтения – основа метода Зайцева. Большую популярность приобрели «кубики Зайцева», в них как раз и используется эта методика. У метода Зайцева есть одна важная особенность: слоги не разбиваются на буквы и звуки – при освоении чтения по этому методу запрещено использовать буквы и алфавит, можно пользоваться только кубиками или карточками со слогами. Отдельно вычленять буквы разработчики метода рекомендуют лишь после того, как ребенок уверенно научился читать. Неудобство может появиться на заключительном этапе обучения: если не провести звуко-буквенный анализ слов, ребенку может быть очень трудно при обучении в школе. Кроме того, в школе деление слов на склады не используется. Детям бывает трудно это объяснить.

Наиболее проработанным, систематизированным и научно обоснованным является метод послогового чтения, разработанный Т.С. Резниченко в 90-х годах XX века. Этот метод формировался в процессе работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи и лег в основу «Занимательного букваря» Т.С. Резниченко (Москва, 2001), рекомендованного Министерством образования РФ для работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Вместо того чтобы знакомить ребенка с правилами чтения слогов, ему просто демонстрируют, как они читаются. При этом чрезвычайно важно:

- соблюдать строго определенный порядок введения слогов (он обоснован научно);
- сразу же после запоминания очередного слога предлагать ребенку читать слова с этим слогом.

Порядок введения слогов для чтения

I этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной А

Каждый слог написан на отдельной карточке *белого цвета* (оптимальный размер 3×5 см). Согласные традиционно синие, А красная. На этом же этапе дети знакомятся с гласными буквами, которые написаны на отдельных карточках (3×2 см).

На одном занятии для запоминания предлагается 4–5 карточек, из которых сразу же складываются слова. Детям не сообщается, какие буквы написаны на карточках (кроме гласных, которые читаются так же, как называются в алфавите). Важно научить узнавать слог, а не произносить названия букв: при предъявлении соответствующей карточки ребенок должен сказать МА, а не МЭ, А (или ЭМ, А); РА, а не РЭ, А (или ЭР, А).

Достаточно часто встречаются дети, которых пытались учить читать побуквенным методом. Таких детей приходится переучивать, предлагая им букву называть шепотом, а слог – вслух. За две-три недели, вводя не более десяти слогов на занятия и всячески поощряя ребенка, обычно удается приучить его читать по слогам.

Примерный порядок слов для чтения с использованием карточек-слогов: МАМА, ПАПА, ПАША, МАША, КАША, ДАША, ЯША, ДАМА, ДАЧА, ЛАПА, ЛАМА, ЮЛА, ЮРА, РАМА, РАНА, ПАРА, ИРА, ЖАРА, ФАРА, ЖАБА, ВАЗА, БАТА, ИВА.

После двусложных предлагаются трехсложные слова: ПАНАМА, КАНАВА, ЗАБАВА, МАКАКА, КАКАО – и короткие фразы: МАМА РАДА, ВАЗА УПАЛА, У УЖА УЖАТА.

II этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной У

Они написаны на *ярко-желтых* карточках. Сначала взрослый читает новую (*слог с гласной У*) карточку, а ребенок – уже знакомую белую. Потом ребенок сам читает обе карточки.

Аналогично идет обучение чтению всех новых слогов.

Предлагаемые слова и простые фразы: МУХА, МУКА, ЛУНА, ЛУЖА, ЛУПА, АКУЛА, БУМАГА, КУКУРУЗА, Я ИЩУ ЖУКА, Я БУЖУ МАМУ.

Этот этап может оказаться самым трудным. Даже когда ребенок неплохо называет все слоги как с А, так и с У, при чтении слов он их нередко путает. До тех пор пока ребенок не перестанет путать, каждый раз при чтении:

- напоминайте: «Это желтая карточка»;
- спрашивайте: «Что написано на желтой карточке?»;
- просите: «Прочти то, что написано на желтой карточке».

III этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной Ы

Эти слоги написаны на *ярко-сиреневых* карточках. Предлагаемые слова и фразы: ЯМЫ, ВАЗЫ, ЖАБЫ, ШАРЫ, ФАРЫ, УСЫ, РЫБА, ЗАБАВЫ, БАНАНЫ, БАРАБАНЫ, АНАНАСЫ, ШУБЫ, ЗУБЫ, МУЗЫКА, УДАМЫ БУСЫ, МЫШАТА – ШАЛУНЫ, У РЫБАКА УДАЧА.

IV этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной О

Данные слоги должны быть представлены на *ярко-оранжевых* карточках, а в словах *гласная О должна находиться в ударной позиции*.

Предлагаемые слова и фразы: РОЗА, СОДА, КОЖА, ЗАНОЗА, РАБОТА, КАЛОША, ПУГАЛО, Я ИДУ НА РАБОТУ, У ТОМЫ НОВАЯ ПАНАМА.

V этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной И

Эти слоги расположены на бледно-сиреневых карточках (слоги ШИ, ЖИ, ЦИ – на ярко-сиреневых).

Предлагаемые слова и фразы: ПИЛА, ЗИМА, МАЛИНА, ЗАБИЯКА, МАШИНА, КАМЫШИ, ЛЫЖИ, ЛУЖИ, ЛИЦО, ДУХИ, ПИАНИНО, ПИЖАМА, НИНА УВИДАЛА ПАУКА, МЫШАТА УТАЩИЛИ ГИТАРУ.

VI этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной Я, – на бледно-розовых карточках.

Предлагаемые слова и фразы: НЯНЯ, ДЯДЯ, УТЯТА, РЯБИНА, ПУСЯ УТАЩИЛА МЯСО, ЧАПА – РАЗИНЯ.

VII этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной Е, – на бледно-зеленых карточках (слоги ШЕ, ЖЕ, ЦЕ – на ярко-зеленых).

Предлагаемые слова и фразы: РЕКА, ПЕЩЕРА, КАРЕТА, РАКЕТА, ЖЕЛЕ, ШЕЯ, ШЕЛУХА, ВЕСЫ, МОРЕ, ЛЕТО, ДЕТИ, СЕРЕДИНА, ДЕТИ КУПИЛИ МОРОЖЕНОЕ.

VIII этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной Ю, – на бледно-желтых карточках (слоги ШЮ, ЖЮ – на ярко-желтых).

Предлагаемые слова и фразы: ЛЮДИ, УТЮГИ, ТЮЛЕНИ, МЕНЮ, ЖЮРИ, ПАРАШЮТЫ, Я ВАРЮ КАШУ, Я ЖАРЮ РЫБУ.

IX этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной Ё, – на бледно-оранжевых карточках (слоги ШЁ, ЖЁ – на ярко-оранжевых).

Предлагаемые слова и фразы: РЁВА, БЕРЁЗА, ЧЕРЁМУХА, ЖЁЛУДИ, У АЛЁШИ ЗЕЛЁНАЯ БУМАГА.

X этап. Слоги, состоящие из согласной буквы и гласной Э

Данные слоги должны быть расположены на ярко-зеленом фоне.

Предлагаемые слова: МЭРИ, КАРАТЭ.

XI этап. Чтение слов со слогами типа согласный-гласный-согласный, согласный-согласный-гласный, гласный-согласный, согласный-гласный-согласный-согласный, согласный-согласный-гласный-согласный и т.п.

Для обучения чтению слогов этого типа надо приготовить карточки с написанными на них буквами. Их оптимальный размер – 2×3 см. Для контраста они располагаются вертикально. Над каждой буквой ставится достаточно заметная точка. Объясняем, что эти буквы (следовало бы сказать – звуки) надо произносить отрывисто, без призвука. К этим карточкам

присоединяются нужные карточки, используемые при обучении чтению слогов согласный-гласный.

Предлагаемые серии слов для чтения:

- МАК, БАК, РАК, ЛАК, СУК, БЫК, СОК;
- КАТОК, КУСОК, КУЛАК, ВЕНИК, МЕШОК;
- ЕЖИК, ЧЕЛОВЕК, КРЫША, КРЮЧОК, КЛЯКСА;
- ДУШ, КАМЫШ, МЫШКА, КОШКА, ФИШКА, ВИШНЯ, БУКАШКА, ДЕДУШКА, ШПАГА, ШКУРА, ШПАЛЫ, КЛЮШКА;
- СУП, СИРОП, ТУЛУП, ШАПКА, КЕПКА;
- ЩЕПКА, ЦАПЛЯ, ЦЫПЛЯТА, АПТЕКА, ПЛИТА, ПТИЦА, ПЧЕЛА, ПРЯНИК;
- НОС, ЛЕС, ПЕС, РИС, ПАРУС, ФОКУС, ПЫЛЕСОС, МИСКА, ЛЕСКА, ПАСТА, ВЕСНА, КАПУСТА, РЕДИСКА, КВАС;
- КИОСК, КРАСКИ, КРЕСЛО;
- КОТ, РОТ, КИТ, БУКЕТ, ТАБУРЕТ, ВЕТКА, МЕТРО, УЛИТКА, КУСТ, АИСТ, МОСТ, ТРАВА, ТРУБА, СЕСТРА, КАСТРЮЛЯ;
- ЛУЧ, МЯЧ, КАЛАЧ, ПОЧТА, МАЧТА;
- БАБОЧКА, КИСТОЧКА, СПИЧКИ;
- МОХ, ПУХ, ПЕТУХ, КУХНЯ, ШАХМАТЫ, ХВОСТ;
- РАНЕЦ, ТАНЕЦ, ЗАЯЦ, ЦВЕТЫ;
- ЖИРАФ, КОФТА, ТУФЛИ, ЛИФТ, ШКАФ, ФЛАГИ, ФРУКТЫ;
- ЛЕЩ, ХИЩНИК, ПЛАТОК;
- ПАР, ШАР, СЫР, САХАР, ЗАБОР, ПОВАР, ВЕТЕР, ТЕЛЕВИЗОР, ПАРТА, МАРКА;
- ФОРМА, ЗЕРНО, УРНА, ШАРФ, ТОРТ, КАРТИНА, ЗЕРКАЛО, ФАРТУК, ПЕРСИК, ЧЕРВЯК, ПЕРЧАТКИ, КУРТКА;
- ДОМ, ДЫМ, СУМКА, ЛАМПА, КОМНАТА, КЛУМБА;
- ПОЛ, ГОЛ, МЕЛ, ПЕНАЛ, ЩЕГОЛ, ВИЛКА, БЕЛКА;
- ПОЛКА, БУЛКА, БУТЫЛКА, ЗАКОЛКА, ВЕШАЛКА;
- ФУТБОЛ, ЖУРНАЛ, СТОЛ, СТУЛ, СКАЛКА, СКАКАЛКА;
- СЫН, БАТОН, ВАГОН, ЛИМОН, ДИВАН, УЖИН, МАГАЗИН, ТЕЛЕФОН, ЧЕМОДАН, БАНК, БАНТ, БИНТ, ФАНТИК, БАЛКОН, ВАЛЕНКИ, СЛОН, СТАКАН;
- ЧАЙ, САРАЙ, МУЗЕЙ, РАБОЧИЙ, МУРАВЕЙ, МАЙКА, ЛЕЙКА, ЧАЙНИК, ЗАЙЧИК, ТРАМВАЙ, СКАМЕЙКА;
- БРАТ, БРАВО, БРЮКИ, САБЛЯ, ЯБЛОКО, АБРИКОС, ВЕРБЛЮДЫ, КЛУБНИКА;
- ВРАЧ, ВНУК, ВНУЧКА, ПАВЛИН;
- ГЛАЗА, ГРАЧИ, ГРУША, ГРИБЫ, ГНОМ, ГЛОБУС, ГРАФИН, ТИГР;

- ДВОР, ДРАКА, ДРАКОН, ВЕДРО, ПИДЖАК, МЕДВЕЖОНОК;
- ЛЫЖНИК, ХУДОЖНИК, НОЖНИЦЫ, ДРУЖБА;
- ЗВЕРИ, ЗДАНИЕ, ЗВЕЗДА, ГНЕЗДО.

XII этап. Слоги, оканчивающиеся мягким знаком

Согласная и мягкий знак подчеркиваются волнистой линией. Читаются тоже отрывисто. Серии слов:

- РУЛЬ, СОЛЬ, ФАСОЛЬ, КИСЕЛЬ, КАРУСЕЛЬ, БИНОКЛЬ, КРЕМЛЬ;
- ЦАРЬ, КАЛЕНДАРЬ, ДВЕРЬ, СНЕГИРЬ, ВРАТАРЬ;
- ПЕНЬ, КОНЬ, ОКУНЬ;
- ГУСЬ, КАРАСЬ.

XIII этап. Слова, включающие Ъ

При обучении чтению слов, включающих Ъ (ПОДЪЕЗД, ПОДЪЕМ, ОБЪЯВЛЕНИЕ), предлагается сначала вычеркивать его простым карандашом и говорить ребенку, что эту букву можно не называть.

От самостоятельного чтения отдельных слов (на карточках, в играх), названий магазинов, вывесок и рекламы на улицах, а также букваря можно переходить к книжкам, желательно сюжетным, с обилием цветных иллюстраций и крупным шрифтом. Со временем ребенку станет доступно чтение более сложных книг. Желательно для начала читать поочередно со взрослым (например, первый абзац на странице ребенок прочитывает сам, а затем до конца страницы читает взрослый).

Полноценное понимание прочитанного происходит у разных детей с разной скоростью и зависит от множества факторов. Чтобы оценить умение ребенка читать, нельзя ориентироваться на скорость чтения – гораздо важнее, чтобы он был способен правильно прочесть вслух любое написанное слово и понять, что оно значит.

Беглости чтения способствует активное использование навыка чтения. Хорошо добавлять, кроме чтения небольших текстов, еще и чтение инструкций к различным играм. Полезно также составлять письменные инструкции, например, по поиску сюрприза, спрятанного взрослым: «иди в прихожую, открой шкаф, достань коробку»; «загляни под кровать» и т.д.

«Не менее важно поощрять стремление детей писать, даже если они пишут отдельные буквы или слова, которые пока еще не могут прочесть. И ни в коем случае не ругайте детей за некрасивые буквы» (Резниченко, 2007). Л.Н. Толстой, много лет обучавший грамоте детей в яснополянской школе, предлагал сразу за обучением чтению учить писать буквы: «При писании не требуйте правильности в изображении. А заботьтесь только о том, чтобы ученик выразил смысл сочетания линий между собой и чтобы видно было

отличие одной от другой. Если только ученик, разумеется, бессознательно, понимает, что А есть угол, две стороны которого соединены линией, а Н есть две параллельные линии, соединенные друг с другом под прямым углом, то этого достаточно. При этом надо избегать требования правильного изображения, зависящего от руки, а не от головы ребенка».

Значительно способствует формированию навыка чтения обучение звуко-буквенному анализу. Формирование умения определять, с какой буквы начинается слово. Когда это умение сформировано – на какую букву заканчивается слово. Полезно учиться решать простые кроссворды, вписывать слова в клеточки сначала с помощью взрослых, а затем самостоятельно.

На более «продвинутом» этапе помогает осознанию звуко-буквенного состава слов игра в слова на последнюю букву (звук), похожая на известную игру «в города»: один играющий произносит любое слово, а следующий должен сказать слово, начинающееся на последнюю букву предыдущего. Играть в эту игру можно где и когда угодно, даже в транспорте или в очереди.

Еще более интересное усложнение этой игры состоит в том, что второй играющий (и следующие) не просто называет слово, а дает его определение. Например, первый сказал слово «спорт». Второму предстоит придумать слово на букву «т», и он отвечает определением: «Это такое устройство, оно помогает разговаривать с человеком, который находится далеко». Следующий играющий догадывается: «Телефон!» – и предлагает свое слово, начинающееся на «н»: «Это самая выдающаяся часть лица» или, допустим, «Это такая часть человека, которую не стоит совать в чужие дела». В эту игру могут играть даже младшие дошкольники, еще не знающие букв. При этом расширяется их словарный запас и представление об окружающем мире. Возможно, совсем маленьким детям трудновато с определениями, тогда для них делается послабление: они сразу называют свое слово, а определение дает кто-нибудь другой, кто постарше.

При обучении чтению ребенок легче осознает прочитанное слово, если был с ним знаком раньше, то есть это слово являлось частью его фоновых знаний. Поэтому лучше читать с ребенком книги с картинками, и после прочтения текста рассмотреть картинки, найти на картинках тех героев и предметы, которые описаны в тексте. Хорошо также, прежде чем читать слово ДАМА, прочесть стихотворение С. Маршака «Багаж», а слово «парашют» ребенок может узнать из соответствующей главы повести Н. Носова о Незнайке и т.д.

3. 3. Использование различных методов обучения чтению в логопедической практике

Использование методов послогового и глобального чтения в случаях отсутствия звучащей речи при выраженных расстройствах моторной сферы у детей и взрослых (моторная алалия, корковая дизартрия, псевдобульбарная дизартрия, апраксия, системные недоразвития речи) постепенно стало входить в логопедическую практику в середине прошлого века.

В.К. Орфинская (1963) писала, что обучение чтению дает положительный результат при всех формах моторной алалии. В частности, отмечает она, «затруднения при переключении с одной произносительной установки на другую могут быть преодолены в процессе чтения простых слов и слогов». О необходимости включать обучение чтению в систему занятий при коррекции речевых нарушений у дошкольников говорится и в ряде публикаций Н.Е. Старосельской (2001); Т.С. Резниченко (2007). Авторы подтверждают положительное влияние раннего обучения чтению на развитие произносительной стороны речи, зрительного внимания и памяти, на формирование пространственных представлений, расширение словаря. «Чтение включает в себя процесс воссоздания звуковой формы слова на основе его графического обозначения. Соответственно, обучение чтению детей с речевыми нарушениями должно способствовать развитию у них – на основе более сохранных зрительных и зрительно-пространственных функций – более слабых функций переработки слуховой и кинестетической информации, а также серийной организации речи» (Резниченко, 2007). Все исследователи чтения условно выделяют в этом процессе две стороны: техническую и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. С позиции нейропсихологии техническая основа процесса чтения – взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, семантический же уровень обеспечивается ассоциативными зонами коры (Лурия, Цветкова, 1996). Потенциальные возможности графики как пути к усвоению звуковой природы речи детьми с недостатками слухового, в том числе и фонематического, восприятия раскрываются в исследованиях по сурдопедагогике (Корсунская, 1969; Леонгард, Самсонова, 1991; Носкова, 1993; Рау, 1947 и др.).

В процессе обучения чтению происходят, как пишет Т.С. Резниченко (2007):

- «формирование и развитие возможностей, умений и навыков пользования устной речью (в том числе стимулирование появления речи у неговорящих детей, а также устранение диспропорции между интеллектуальным и речевым развитием у заикающихся детей);
- прочное и эффективное накопление лексического материала, а также формирование морфологических и синтаксических обобщений (чувство языка) и развитие связной речи;

- улучшение подвижности нервно-психических процессов, оптимизация серийной организации двигательных и графических программ, повышение эффективности обработки кинестетической и слуховой информации;
- создание предпосылок для развития коммуникативных способностей;
- развитие зрительного и слухового восприятия;
- повышение активности внимания;
- улучшение всех видов памяти, в том числе освоение умения использовать рациональные приемы запоминания;
- формирование умения планировать и контролировать свои действия.

Характер обучаемости ребенка является при этом весьма информативным показателем, позволяющим судить о степени сформированности его высших психических функций».

Рассмотрим особенности использования методик по обучению чтению применительно к разным вариантам недоразвития или нарушения речевого развития.

Использование приемов обучения послоговому чтению в случаях выраженных нарушений моторной сферы

«Наш опыт практической работы подтвердил мнение специалистов, работающих с неговорящими детьми, о том, что в случаях длительного отсутствия речи прямая активизация экспрессивной речи оказывается малоэффективной» (Резниченко, 2007).

Формирование звучащей речи у детей с моторной алалией, апраксией – длительный и сложный процесс. При несформированности орального праксиса, а также серийной организации артикуляционных движений главная проблема состоит в том, что медленно и с большим трудом у ребенка формируется связь между звуком и артикуляционным движением. Плохо и медленно закрепляется порядок артикуляционных движений при попытке произнести слово.

Использование метода послогового чтения делает эту работу значительно эффективнее. На первых этапах работы метод послогового чтения может стать даже **основным коррекционным приемом**. Конечно, применение метода в работе с безречевыми детьми имеет свои особенности. Допускается эклектичный подход. Так как дети с нарушениями речи медленно осваивают звуко-буквенный анализ и графические навыки, целесообразно уже с первых занятий начинать их формирование. То есть использовать элементы звукового подхода.

Обучение чтению как элемент работы по развитию речи

Первый этап

С первой встречи с ребенком хорошо использовать карточки (8-я часть листа А4) с написанными на них гласными буквами: А, О, И, У, Э, Ы и Я. Буква Я включает в себя два звука [йа] и традиционно в букварях изучается последней из всех гласных звуков, но так как это не только буква, но и частотное, очень важное для нашей речи слово, то она используется с самого начала работы. Гласные буквы на карточках лучше писать красным карандашом.

Каждое занятие начинается с простой артикуляционной гимнастики. Важно, чтобы ребенок понимал инструкцию и научился чувствовать положение органов артикуляции (например: положи язык на нижнюю губу, убри язык за нижние зубы и т.д.). Поэтому на данном этапе работы не следует использовать названия артикуляционных упражнений, используемые логопедами при постановке звуков. Артикуляционная гимнастика на этом этапе дается прежде всего для того, чтобы ребенок лучше почувствовал свои органы артикуляции и научился ими управлять по инструкции. Проводится и работа по формированию речевого выдоха. Полезно проводить легкий логопедический массаж.

Затем ребенку предъявляется карточка с буквой А. Педагог демонстрирует ребенку артикуляцию звука А. При этом обращает внимание ребенка на карточку.

Чтобы ребенок лучше и быстрее запомнил букву, полезно выполнять задания по выделению данной буквы из ряда других.

Сначала педагог и ребенок выполняют задания вместе. Педагог и ребенок внимательно рассматривают написанные буквы. Находят букву А, а затем уже выполняют задание письменно. Ребенок должен полностью понять задание (см. Приложение, Задание 1.1).

Затем ему необходимо соединить одинаковые буквы, расположенные с двух сторон листа (Задание 1.2), обвести по пунктиру букву А (Задание 1.3).

С первых занятий мы начинаем формирование звуко-буквенного анализа. Полезно, например, такое задание: найти слова, начинающиеся на букву А и обвести картинку, к которой относится слово (Задание 1. 4). Таким же образом мы работаем со всеми гласными буквами, а потом и с их сочетаниями (Задания 2 и 3)

Очень важно понимать, что ребенку сначала очень трудны предлагаемые задания. Важно правильно дозировать нагрузку в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. И выполнять задания вместе с ребенком. С некоторыми детьми задания выполняются педагогом рукой ребенка, и очень постепенно инициатива передается от взрослого ребенку.

«...Принципиальной основой выполнения заданий должна стать совместная деятельность педагога и ученика. Ее организация должна

последовательно изменяться таким образом, чтобы программа действия, которой вначале владеет взрослый, стала внутренним достоянием ребенка» (Ахутина, Пылаева, 2004).

Второй этап

На втором этапе мы работаем так, как описано в разделе 3.2. «Метод послогового чтения».

Здесь мы постепенно переходим к чтению слогов и слов, составляемых из них. На первых порах педагог читает слоги и слова *вместе* с ребенком, не «проверяя» знания ребенка, не ожидая, что ребенок быстро и самостоятельно начнет читать слова. Это очень важно. Следует помнить, что основная цель занятий – формирование звучащей речи, а формирование навыка чтения – только средство достижения основной цели. *Ребенок не должен почувствовать, что у него что-то не получается.* Так же важно иметь в виду, что сначала ребенок может произносить слоги искаженно, так что разные слоги будут звучать совершенно одинаково. Это не должно стать причиной прекращения работы. По мере совершенствования навыка произношение звуков и слогов будет улучшаться, а произношение – становиться более четким.

Важно также иметь в виду, что на начальных этапах обучения мы сосредотачиваем внимание на формировании самой техники чтения букв, слогов и слов. Только достигнув в этом отношении успеха, когда ребенок может прочесть и правильно воспроизвести примерно 50–60 слов, переходим к работе по формированию понимания прочитанного текста (Задания 4 и 5). На протяжении всего этого периода мы продолжаем работу по формированию звуко-буквенного анализа, развития графических навыков. Вместе с тем работу по сопоставлению написанного слова и изображения мы проводим параллельно с чтением.

Использование обучения чтению в занятиях с детьми с сенсорной алалией и РАС

В случаях сенсорной алалии и РАС используется сходная методика, так как и в том и в другом случае значительно страдает восприятие и понимание звучащей речи. Если в случаях преимущественно *моторной недостаточности эффективнее использовать послоговой метод обучения чтению, то в случаях сенсорных расстройств лучшие результаты мы получаем, используя метод целых слов.*

Целями обучения являются:

1. Формирование учебного навыка.
2. Формирование взаимодействия педагога с ребенком.
3. Формирование понимания устной речи и расширение словаря.

4. Формирование понимания инструкций.
5. Поэтапное формирование навыка чтения.

На начальных этапах работы ребенок должен постепенно привыкнуть к учебной ситуации. Педагог изучает сферу интересов ребенка, степень понимания ребенком обращенной речи. На этом этапе полезно использовать ЛОТО, задания на листе бумаги, где ребенок, действуя по инструкции, учится выполнять задания типа: «Соедини одинаковые картинки, обведи только зверушек и т.д.». Работа с заданием на листе бумаги помогает организовать внимание ребенка, облегчает задачу по формированию взаимодействия педагога или родителей с ребенком. Важно, чтобы ребенок и педагог выполняли задания вместе. Можно использовать в качестве рабочей тетради книжку Е. Климонтович «Учимся понимать речь» (2010). Обучение чтению мы проводим в соответствии с методикой целых слов, приведенной выше.

Некоторые дети с сенсорной алалией и РАС достаточно легко и без длительного обучения осваивают навык чтения, но понимание прочитанного чаще всего отсутствует или неполноценно. А собственные возможности по конструированию фразы крайне бедны. Коррекционная работа в таких случаях строится с опорой на навык чтения, и одной из главных задач становится формирование устной речи с опорой на имеющийся навык чтения, а формирование словаря, грамматического строя, представлений о последовательности событий проходит на базе письменной речи. «Очевидно, что в ходе обучения чтению увеличивается речевая практика ребенка, умножаются фоновые знания, расширяется кругозор, происходит стимулирование умственного развития и повышение мотивации познавательной деятельности» (Резниченко, 2007). Работу с детьми на этом этапе полезно проводить с использованием сборника упражнений Е. Климонтович «Учимся говорить фразами» (М., Теревинф, 2014) и других пособий (см. Список рекомендованной литературы).

Использование обучения чтению в занятиях с заикающимися детьми

Чтение традиционно используется в логопедических программах, посвященных коррекции заикания. Послоговой метод обучения чтению в работе с заикающимися дошкольниками дает хорошие результаты.

Н.И. Жинкин (1958, 1959) писал, что «у заикающегося в процессе “запуска” словесного динамического стереотипа происходит его “поломка”, отказывает система саморегуляции речевых движений». Прежде всего, это касается процессов «слогообразования и слогоделения». Наиболее ярко об этом свидетельствуют исследования Н.И. Жинкина, демонстрирующие, что заикание возникает при нарушении авторегулировки в управлении речедвижениями на уровне слога. Таким образом, формирование слогового ритма

речи становится одной из важнейших направлений в коррекции заикания, наряду с формированием речевого выдоха и правильного темпа речи. Метод послогового чтения был разработан и стал успешно применяться при коррекции заикания Т.С. Резниченко в 80–90-х годах. Материалы, собранные Т.С. Резниченко, легли в основу «Занимательного букваря», впервые опубликованного в 2001 году. Этот букварь успешно используется уже много лет в коррекционной работе Центра патологии речи и нейрореабилитации и других учреждений, занимающихся коррекцией заикания и других речевых нарушений. Послоговой метод обучения чтению эффективен не только как способ сформировать правильный ритмический рисунок речи, но и как средство, снижающее «страх речи», сопровождающий в большинстве случаев заикания.

«Обучение чтению оказалось хорошим психотерапевтическим средством, поскольку ребенок не концентрирует усилия на плавном произнесении и не фиксирует внимание на своем дефекте, у него появляется ощущение, что он делает успехи. Успех в сфере, в которой ребенок обычно чувствовал себя несостоятельным, повышает его самооценку, усиливает желание достичь еще лучших результатов» (Резниченко, 2007).

Занятия с заикающимися детьми проводятся так, как описано выше в пункте 3.2. «Метод послогового чтения».

Глава 4. Система формирования развернутой речи с опорой на сюжетные картинки, анализ текста

Формирование развернутой речи, полноценное понимание речи окружающих, способность проанализировать, сформулировать и осмыслить прочитанное, увиденное, услышанное – главная цель логопедической работы с детьми с нарушениями речи. В процессе этой работы пополняется словарь, совершенствуются навыки применения грамматических правил, развивается речевое мышление, совершенствуется понимание речи и формируется способность анализировать зрительную информацию, расширяется запас представлений об окружающем мире. Движение к этой цели – длительный, сложный, многоступенчатый процесс. Прежде чем пробовать пересказывать текст или строить рассказ по картинкам, желательно научить ребенка анализировать предложение, понимать значение вопросительных слов, научить рассматривать картинки, замечать детали, находить нужную картинку по описанию, анализировать изображение и понимать, что на картинке главное, а что второстепенное. Понимать такие речевые обороты, как «на первом плане», «на заднем плане», «вверху картинки», «внизу картинки», определять, где верхний левый угол, правый верхний угол, нижний левый угол, нижний правый угол. Сформировать у ребенка представление о последовательности событий, причинно-следственных связях.

Рассмотрим упражнения, направленные на формирование этих умений.

Анализ предложения

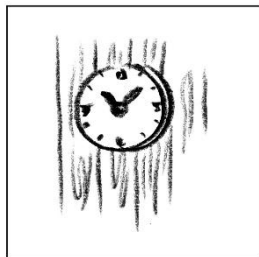


Рис. 51

Рассматриваем картинку (рис. 51): часы висят на стене.

Что висит на стене? Раскрашиваем часы. Что делают часы? Висят. Где висят часы?

Как можно сказать, а как нет? – Часы идут. Часы прыгают. Часы ходят. Часы плавают. Часы смеются. Часы тикают. Часы ползут. Часы спешат.

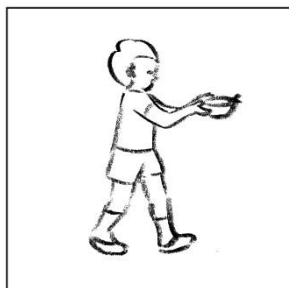


Рис. 52

Рассматриваем картинку (рис. 52): Петя несет тарелку супа.

Что делает Петя? Как зовут мальчика? Что Петя несет?

Что мама сказала Пете, когда наливала суп в тарелку: «Беги скорее!» или «Неси осторожно – суп горячий»?



Рис. 53

Рассматриваем картинку (рис. 53): папа несет чемодан.

Папа несет большой чемодан? Что несет папа? Какой чемодан несет папа?

Если чемодан большой, то в него помещается много вещей. Если положить в чемодан много вещей, он станет каким? Легким или тяжелым? Если большой чемодан пустой, он легкий или тяжелый? А если он набит вещами?

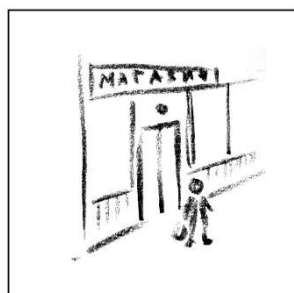


Рис. 54

Рассматриваем картинку (рис. 54): Миша идет из магазина.

Как зовут мальчика? Откуда идет мальчик? Зачем ходил Миша в магазин?

В магазин ходят затем, чтобы купить что-то или чтобы продать?

Что нужно сделать, чтобы взять продукты в магазине? Заплатить деньги или спеть песенку? Чтобы донести продукты до дома, нужна тачка? Пакет? Одеяло? Чайник? Сумка?

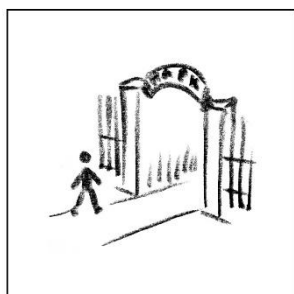


Рис. 55

Рассматриваем картинку (рис. 55): Миша идет в парк.

Куда идет мальчик? Как его зовут?

Зачем он идет в парк? Учиться или гулять?

Что можно делать в парке:

Бросать мусор на землю?

МОЖНО/НЕЛЬЗЯ

Кататься на велосипеде?

МОЖНО/НЕЛЬЗЯ

Гулять?

МОЖНО/НЕЛЬЗЯ

Играть в песочнице?

МОЖНО/НЕЛЬЗЯ

Кататься на лыжах?

МОЖНО/НЕЛЬЗЯ

Обижать маленьких?

МОЖНО/НЕЛЬЗЯ

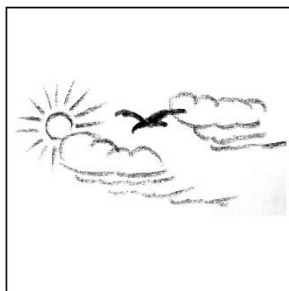


Рис. 56

Рассматриваем картинку (рис. 56): Птица летит в небе.

Кто летит в небе? Где летит птица? Что делает птица.

А теперь послушай и реши, можно так сказать или нет?

Лягушка летит высоко в небе.
Самолет летит высоко в небе.
Кошки полетели осенью в жаркие края.
Утки улетают на юг осенью.
Над прудом летают рыбы.
Бабочки кружатся над цветами.
Ящерицы порхают над озером.
Орел летит высоко в небе.

Анализ изображения

1. Поиск спрятанных предметов. Хорошо развивает зрительное внимание и память настольная игра ПАРОЧКИ или МЕМОРИ.



Рис. 57

Давай рассмотрим картинку (рис. 57). На картинке нарисованы три птички, но они спрятались. Давай их найдем и раскрасим. Давай раскрасим птичек по-разному.



Рис. 58

Давай рассмотрим картинку (рис. 58). Что это за помещение? Что стоит в комнате? Где-то в комнате лежат три мячика. Давай их найдем и раскрасим в разные цвета.

2. Упражнения, развивающие зрительное внимание. Поиск нужного изображения по описанию.

Давай рассмотрим картинку (рис. 59). Здесь нарисованы четыре машины. Теперь слушай мой рассказ. Из гаража выехали четыре грузовика. Их уже успели нагрузить. Один грузовик везет три арбуза, другой еще два, еще один грузовик везет три мяча и последний не везет ничего. Какой грузовик везет три арбуза? Какой грузовик везет три мяча? Какой грузовик ничего не везет? Какой грузовик везет два арбуза?

Давай раскрасим арбузы, как положено. Давай раскрасим мячи в разные цвета. А пустой грузовик будем раскрашивать?

3. Описание картинки с одним крупным предметом на переднем плане и несколькими маленькими предметами на заднем плане

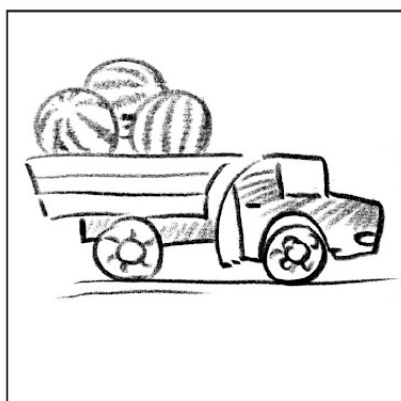
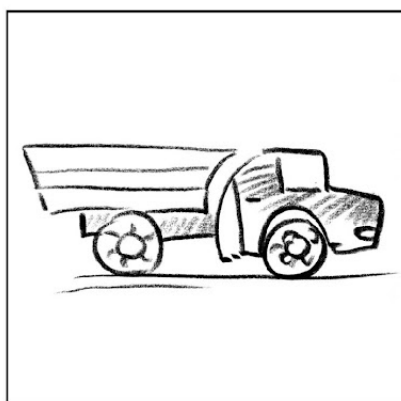
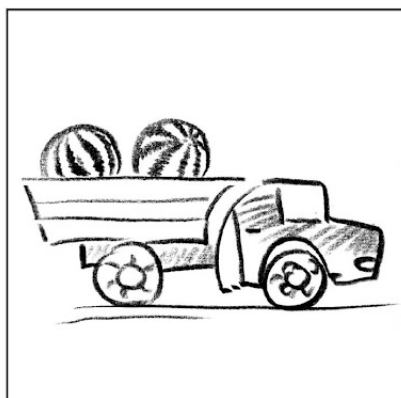


Рис. 59

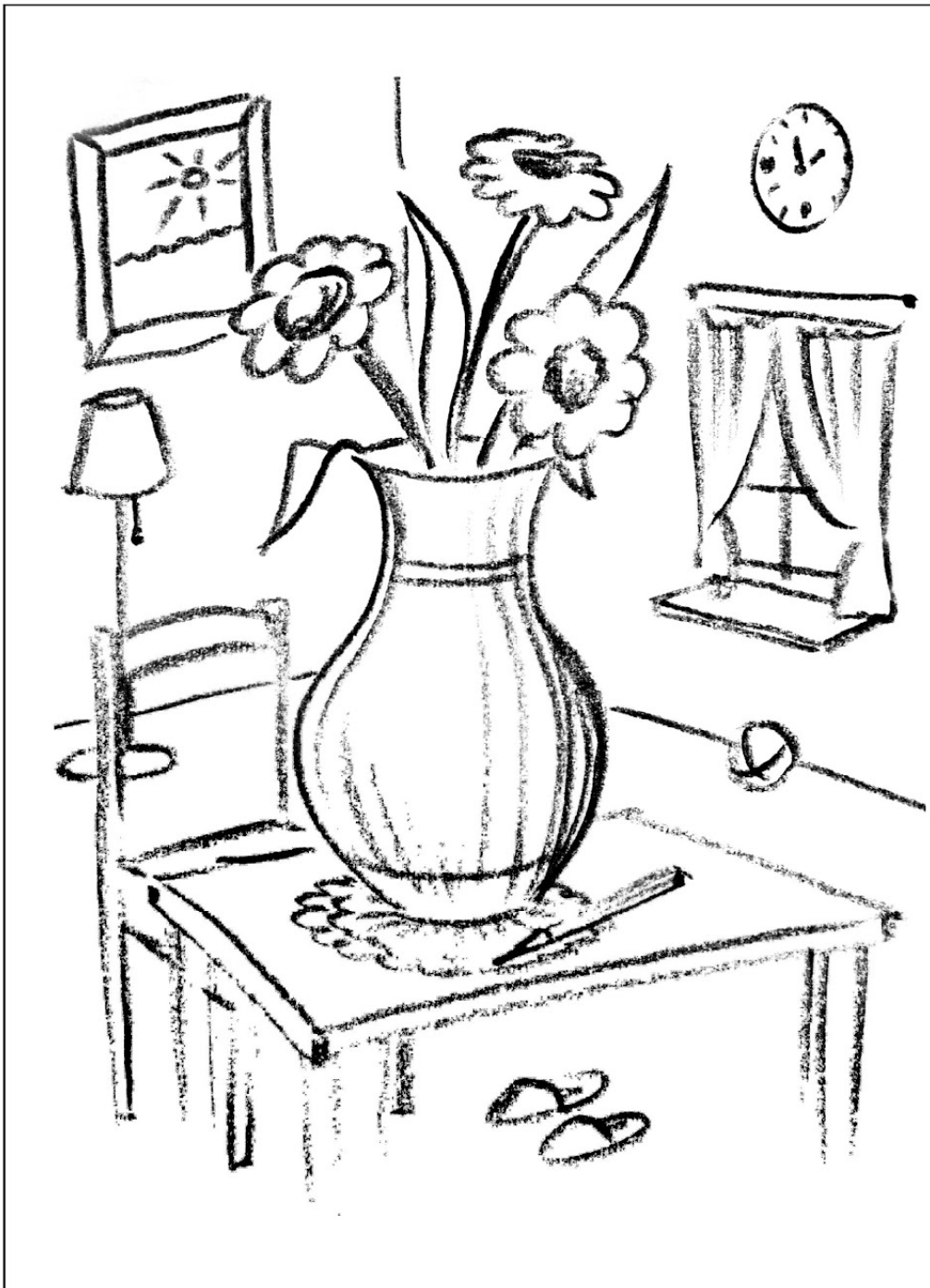


Рис. 60

Давай рассмотрим картинку (рис. 60). Что на ней нарисовано? Где стоит ваза? Что стоит в вазе? А что еще нарисовано на картинке? А теперь давай посмотрим, что нарисовано на переднем плане, большое? А что нарисовано на заднем плане? А там предметы большие? А теперь давай опишем всю картинку: На картинке на переднем плане нарисована большая ваза. Она стоит на столе. В ней стоят цветы. На заднем плане видно окно. На нем сидит кошка. На окне висят занавески. А теперь давай, если хочешь, раскрасим цветы в вазе.

Упражнения, направленные на тренировку понимания последовательности событий

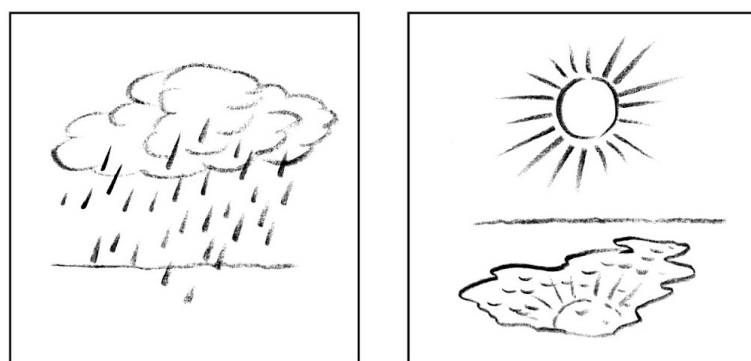


Рис. 61

Давай рассмотрим картинки (рис. 61). На небе туча закрыла солнце. Пасмурно. Идет дождик. Дождик прошел, выглянуло солнышко, но на земле остались лужи. На улице стало солнечно, а земля сырая.

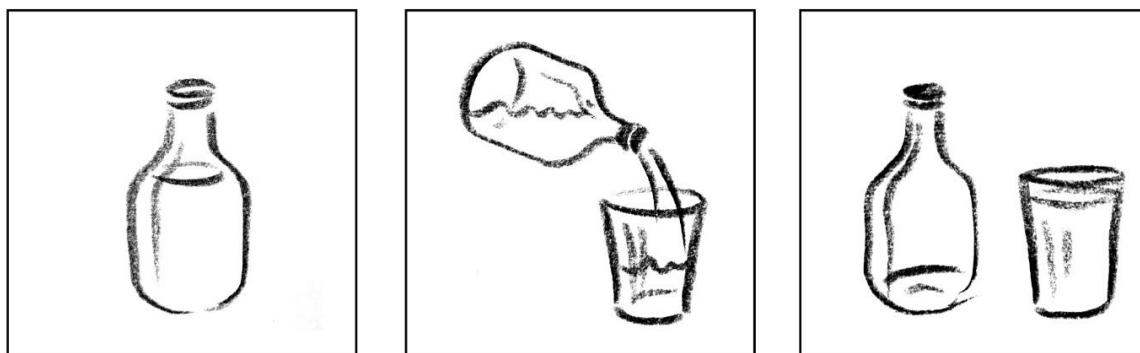


Рис. 62

Давай рассмотрим картинку (рис. 62). Купили однажды бутылку воды. Открыли бутылку. Взяли пустой стакан. Налили воду в стакан. Посмотри, теперь стакан полный, а бутылка стала какая? (полная или пустая).

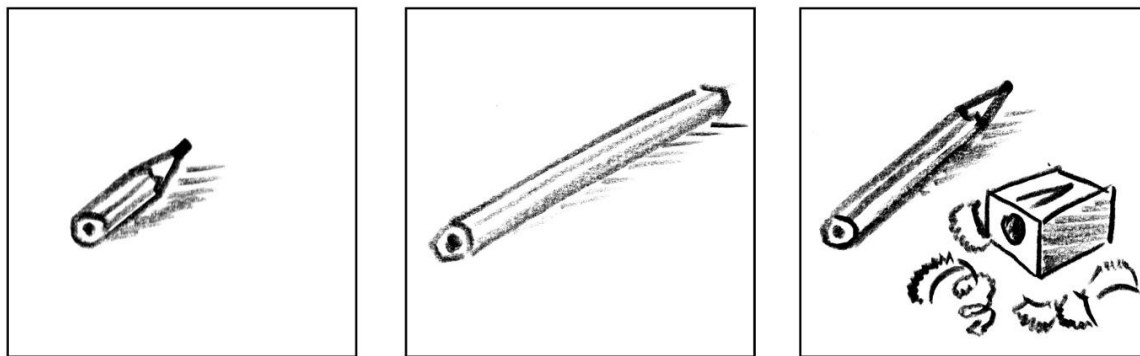


Рис. 63

Давай рассмотрим картинки (рис. 63). Это лист бумаги и маленький карандаш. А на следующей картинке новый, неотточенный карандаш. На последней картинке карандаш поточили. Смотри, вот точилка. А теперь давай найдем первую картинку. На ней нарисовано, какой карандаш был вначале. А потом его поточили. А потом он стал совсем маленьким: им рисовали, а потом точили много раз.

Давай рассмотрим картинку (рис. 64). Смотри, кто это? Художник. Он рисует домик. Где же первая картинка? Ой, это просто чистый листок. Художник взял чистый лист бумаги и начал рисовать. Нарисовал фундамент и стены. А потом крышу. А вот и домик, даже дым из трубы. Давай раскрасим домик. А теперь давай решим, какая картинка первая? А дальше – вторая? А потом? И последняя. Та, которую мы с тобой раскрасили. Отлично!

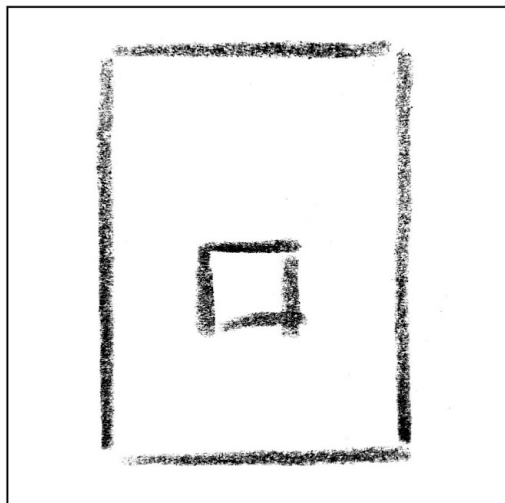
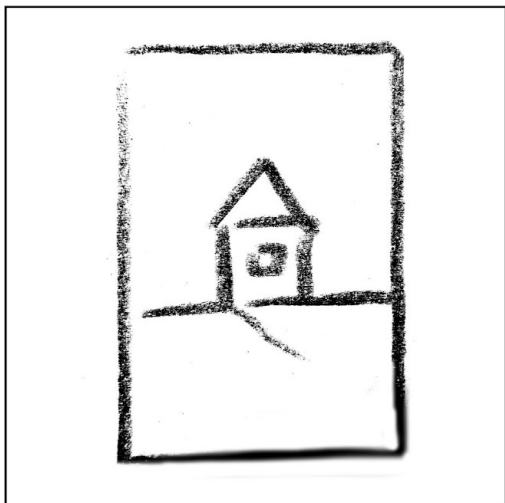
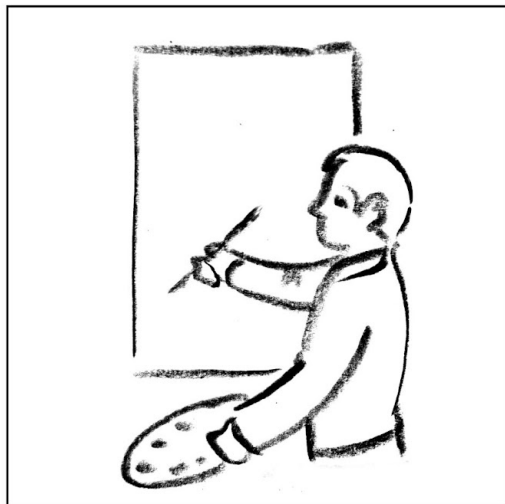
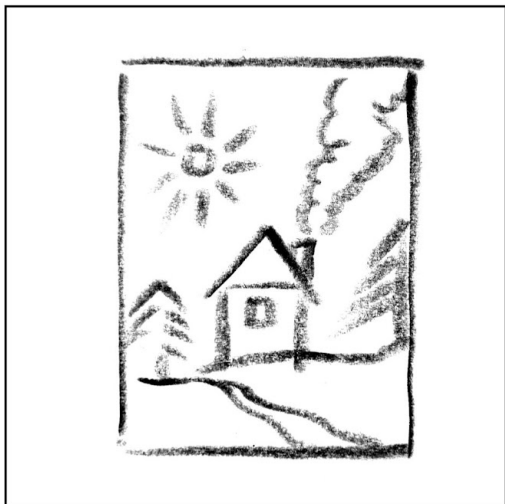


Рис. 64

**Упражнения на формирование понимания
причинно-следственных связей**

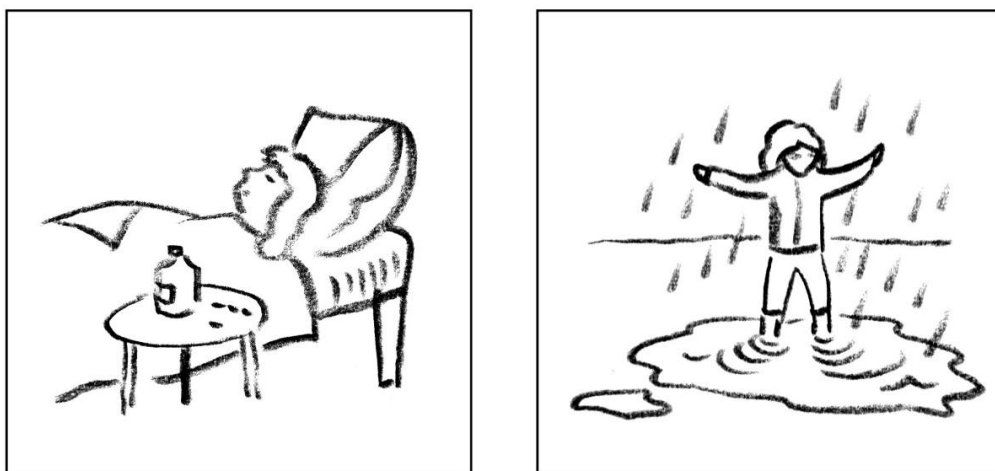


Рис. 65

Давай посмотрим на картинки (рис. 65). Девочка заболела. Почему? Потому что промочила ноги.

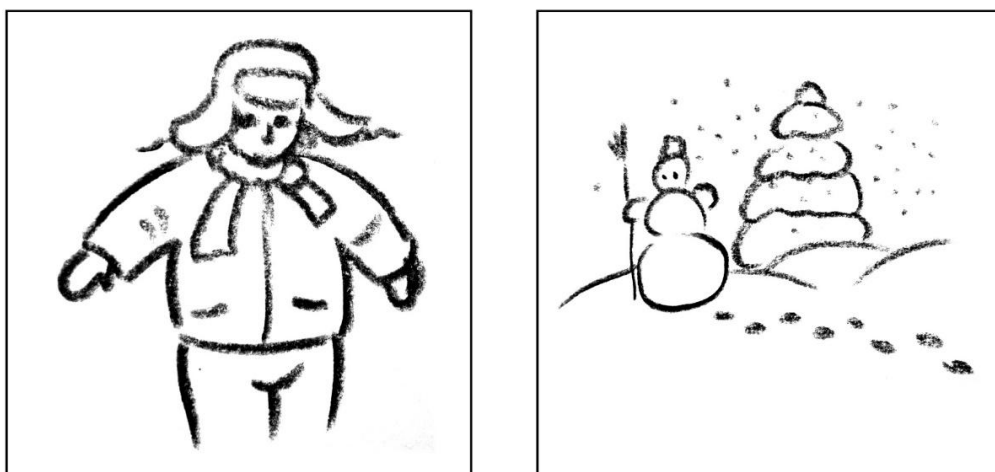


Рис. 66

Давай посмотрим на картинки (рис. 66). Саша тепло оделся. Почему? Потому что на улице холодно.

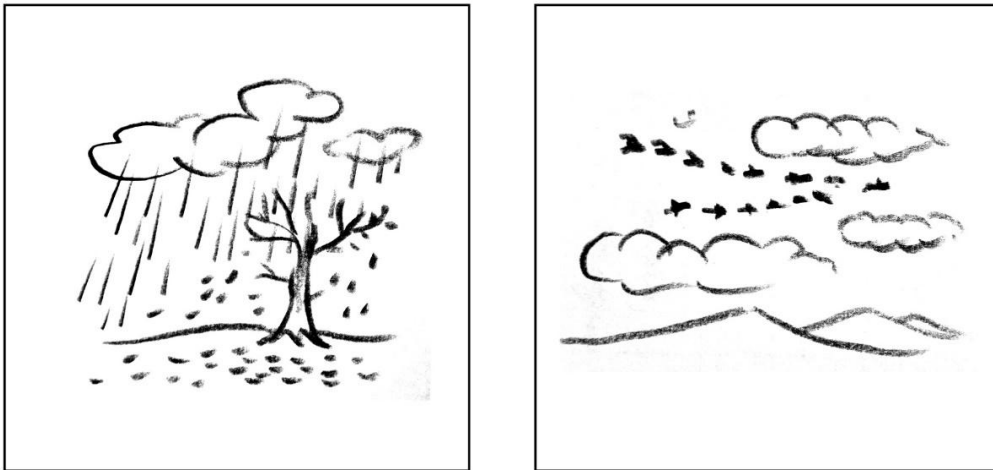


Рис. 67

Давай посмотрим на картинки (рис. 67). Птицы улетают на юг. Почему? Потому что наступила осень.

Давай подберем подходящие по смыслу ответы и составим предложения.

Этот гриб есть нельзя. Почему?

Потому что он слишком большой.

Потому что он некрасивый.

Потому что он ядовитый.

Кошка залезла на стол. Почему?

Потому что захотела попить чаю.

Потому что увидела на столе колбасу.

Чтобы сделать приятное хозяевам.

Маша моет руки с мылом. Почему?

Потому что они чистые.

Потому что они грязные.

Потому что собирается обедать.

Толя взял на улицу фонарик. Зачем?

Чтобы положить его в карман.

Чтобы освещать дорогу.

Чтобы подарить другу.

Собака грозно залаяла? Почему?

Потому что любит лаять.

Потому что увидела чужого.

Потому что услышала, что кто-то сказал МЯУ.

Зачем малыш взял на прогулку совок и ведро?

Чтобы покататься на велосипеде.

Чтобы поиграть в песочнице.

Чтобы приготовить обед.

Упражнения по развитию речи на материале сюжетных картинок

Серии сюжетных картинок – это прекрасный материал для формирования речи. Может быть несколько вариантов использования такого материала. Рассмотрим эти варианты на примере следующей истории.

Первый вариант использования серии картинок направлен на формирование понимания текста на слух, тренировку слухового внимания и понимания сюжета. Для лучшего понимания сюжета разбираем рассказ по вопросам. Раскладываем картинки в произвольном порядке.

Рассматриваем картинки (рис. 68). Педагог рассказывает историю. По ходу рассказа ребенок находит подходящую картинку и раскладывает картинки одну за другой.

Однажды мама Варя и Саша собирались на прогулку в парк.

Найди, пожалуйста, где это нарисовано.

Бабушка вышла в прихожую и протянула маме детские плащи и зонтик: «Собирается дождь, возьмите с собой на всякий случай».

Найди, пожалуйста, где это нарисовано.

«Нет, спасибо мамочка, не хочется нести. Мы ненадолго. До дождя вернемся».

В парке было чудесно. Дети с мамой сначала погуляли по парку, поиграли немножко в песочнице, а потом пошли качаться на качелях. А мама села на лавочку и стала читать книжку.

Найди, пожалуйста, где это нарисовано.

Они так приятно проводили время, что не заметили, как солнце закрыла черная туча.

Найди, пожалуйста, где это нарисовано.

Мама и дети прибежали домой совершенно мокрые. Вода с них стекала просто потоками.

Найди, пожалуйста, где это нарисовано.

В прихожую вышла бабушка с полотенцем в руках: «Быстро переодевайтесь и вытирайтесь. И пойдем чай пить с медом, а то заболеете».

Найди, пожалуйста, где это нарисовано.

Когда все картинки разложены, разбираем историю по вопросам.

Куда собирались пойти дети с мамой?

Почему бабушка хотела, чтобы они взяли плащи и зонтик?

Почему мама не захотела брать зонтик?



Рис. 68

Разумно ли она поступила?
Куда пошли дети с мамой?
Что они делали в парке?
Что произошло, когда дети качались на качелях?
Почему они так промокли? Какой был дождь?
Что сделала бабушка, когда увидела, что дети и мама сильно промокли? Куда позвала бабушка детей и маму?

Второй вариант. Раскладываем картинки в соответствии с сюжетом рассказа. Рассматриваем картинки. По каждой картинке составляем предложение. Педагог записывает предложения. Получается рассказ, написанный ребенком. Можно сделать из картинок с подписями книжечку. Придумать название. Эту книжечку можно в дальнейшем перечитывать.

Третий вариант. Используем картинки для формирования у ребенка умения устанавливать последовательность действий и определять логику и последовательность событий.

Раскладываем картинки перед ребенком в произвольном порядке. Показываем на первую картинку и говорим, что с этого началась вся история. Путем наводящих вопросов помогаем ребенку восстановить сюжетную линию и, соответственно, последовательность событий.

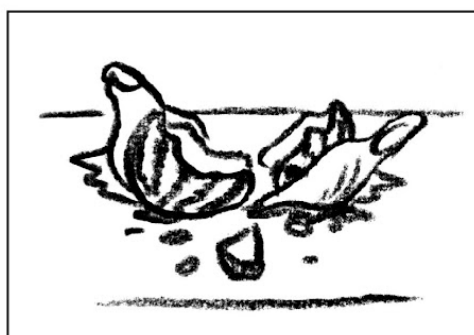


Рис. 69

Рассматриваем картинки (рис. 69).

1. Покажи, где нарисован продавец?
2. На какой картинке нарисовано, как несут арбуз?
3. На какой картинке нарисовано, как мальчики поссорились?
4. На какой картинке нарисовано, как арбуз упал и разбился?

Почему разбился арбуз?

1. Потому что сладкий?
2. Потому что мальчики шалили?
3. Потому что круглый?

Самый сложный вариант работы – рассказ по сюжетной картинке. Такой рассказ требует высокой степени анализа изображения, способности к обобщению, творческого подхода. Рассказ по сюжетной картинке тоже может быть построен по-разному, в зависимости от целей педагога и возможностей ребенка.

Рассмотрим эти варианты на примере рисунка 70.

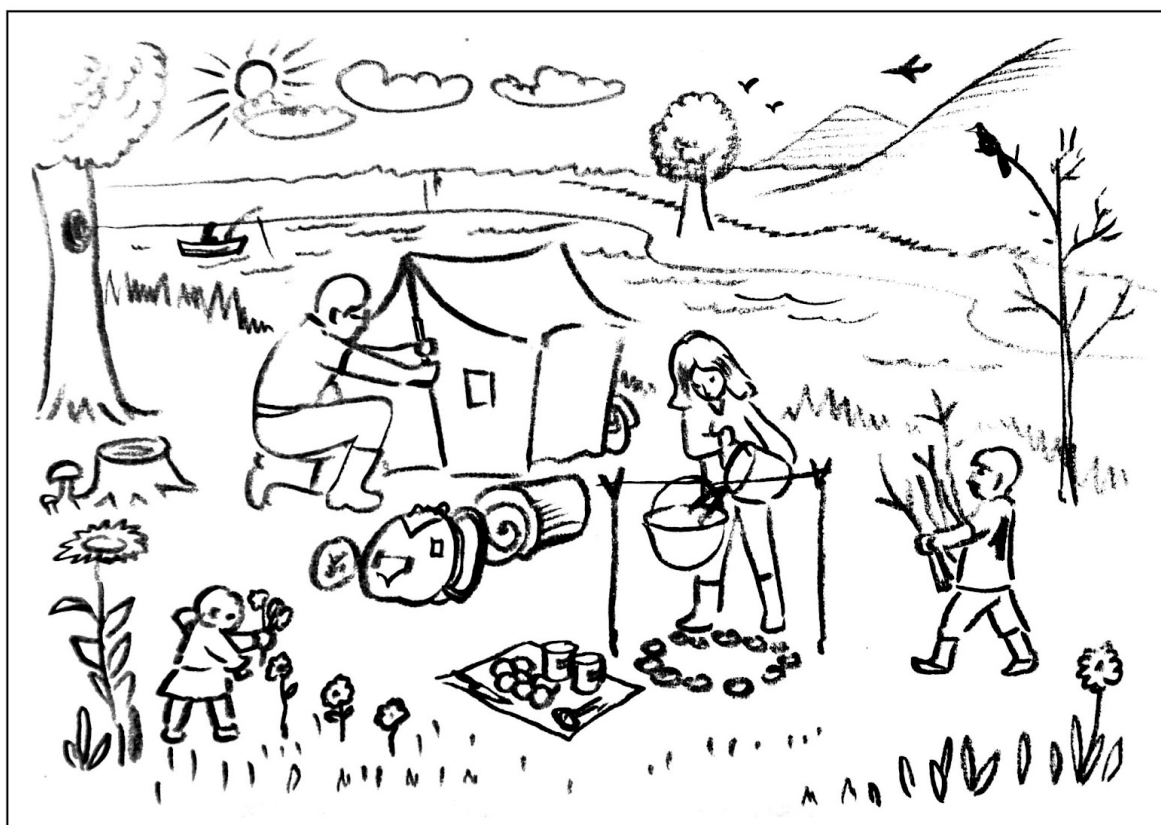


Рис. 70

Первый вариант. Рассмотреть картинку. Посмотреть, что нарисовано на картинке. Кто нарисован на поляне? Что делает каждый из них? Как

называется переносной домик, который нарисован на картинке? Как можно назвать картинку? (Туристы, Поход, В лесу, На речке).

Второй вариант. Более подробное описание картинки с опорой на вопросы.

Третий вариант. Взрослый и ребенок придумывают историю, подходящую к картинке. Сначала придумывают имена для героев. Потом то, что было до момента, который запечатлен на картинке. Потом рассказ строится в соответствии с тем, что на картинке нарисовано. Взрослый записывает историю. Читают ее вместе.

Поход

В этом году лето началось рано. Солнечные теплые дни сменяли один другой. Несколько дней назад папа сказал: «В субботу едем в поход. Если понравится место, можем пожить там неделю». «Ура!» – мама даже в ладоши захлопала. Саша тоже обрадовался: «А ночевать будем в походе? А палатку будем ставить? А готовить еду? А купаться?» Варя была озадачена: «Что за поход, что за палатка, а как же кукла Галя? Может, лучше в парк, как всегда, сходить?» «Не бойся, малышка, тебе понравится, и куклу Галю возьмем», – успокоила ее мама. Тут начались сборы, и в хлопотах быстро пробежали оставшиеся до поездки дни. Выехали рано утром. Доехали быстро. Машину оставили на стоянке у дороги. Прошли по лесной тропинке. И вот они уже на поляне над рекой. Поляна заросла мягкой зеленой травой и цветами.

Погода стояла чудесная, солнышко пригревало, по небу плыли белые пушистые облака. Вещи принесли быстро. Место для костра и палатки было подготовлено. Варя с изумлением увидела, как папа и мама быстро построили домик из яркой ткани. «Это и есть палатка» – сказала мама. Папа и Саша принесли сухие ветки и дрова. Папа зажег костер. Над костром установили перекладину. Мама на специальной палке повесила над костром котелок. «Это такая специальная кастрюля», – объяснила мама Варе. Папа показал на речку. Там в лодке сидел рыбак и ловил рыбу. «Узнаёте? Это дядя Сева. Обещал наловить рыбы для ухи. Они тут с семейством недалеко устроились. Скоро они все придут и сядем завтракать».

Неделя пролетела быстро. Произошло столько событий! И в лес за грибами ходили, и на лодке плавали, и купались, и загорали, и хворост собирали, и песни у костра пели, и уху варили. Варя и Маша, дочка дяди Севы, стали загорелыми, как негритята. А Саша и Валера, сын дяди Севы, были все время заняты какими-то «мужскими делами» и к «девчонкам» относились свысока, но в речке с ними плескались с удовольствием.

Теперь дети только и мечтают о походе. А папа все обещает: «Скоро съездим еще куда-нибудь».

Упражнения, описанные выше, готовят фундамент для формирования у ребенка способности воспринимать художественные и учебные тексты. Анализировать их содержание.

Теперь несколько слов о работе с текстом. Работа с текстом может проводиться разными способами.

Первый вариант. Текст читает сам ребенок и анализирует письменный текст по вопросам, находя ответы на вопросы непосредственно в тексте. Сначала эти слова можно подчеркивать. Потом ребенок будет находить их самостоятельно.

Второй вариант. Ребенок читает текст и отвечает на вопросы, предполагающие выводы, сделанные на основе прочитанного текста.

Третий вариант. Взрослый читает или рассказывает историю, ребенок показывает соответствующую картинку (используются серии сюжетных картинок или тексты с большим количеством иллюстраций. Желательно иметь два экземпляра книги. Одну книгу читает взрослый, а вторую рассматривает ребенок).

Четвертый вариант. Взрослый читает книгу, а потом обсуждает прочитанное с ребенком, разбирает непонятные слова и места в тексте.

Раздел IV. Выбор стратегии коррекционной работы

Глава 1. Обследование детей с речевыми нарушениями. Особенности обследования неговорящих детей

Обследование речи ребенка проводится с целью уточнения уровня развития речи, выбора путей коррекции, уточнения прогноза развития. Система и методы логопедического обследования начали формироваться еще в начале прошлого века. Стоявшие у истоков отечественной логопедии ученые одновременно разрабатывали общие принципы, подходы и приемы обследования речи.

Речь ребенка изучается в контексте возрастных закономерностей ее формирования в онтогенезе. Мы соотносим актуальный уровень развития речи ребенка с тем, который ожидаем увидеть в данном возрасте. Учитывая при этом особенности развития ребенка, поведение, взаимодействие с окружающими, социальное окружение.

Практика обследования устной речи детей подчинена логике, на которой построена психолого-педагогическая классификация речевых нарушений. Чтобы принять решение о характере нарушения, изучаются все компоненты речевой системы ребенка: фонетико-фонематическая, семантическая, лексико-грамматическая. На основании полученных данных и будет составляться программа коррекционной работы.

В настоящее время существует множество авторских разработок в области диагностики: от кратких методических рекомендаций до подробного описания диагностической процедуры. Например, диагностические материалы О.Е. Грибовой, О.Б. Иншаковой, конечно, Т.Б. Филичевой. Очень удобно пользоваться компактной речевой картой О.И. Крупенчук. Для обследования речи дошкольников и младших школьников Т.В. Ахутина и Т.А. Фатекова разработали систему, позволяющую увидеть картину состояния речи ребенка максимально объемно.

К сожалению, у нас нет единой системы стандартизированного анализа диагностических методик. Логопед поэтому вынужден самостоятельно определить критерии разграничения нормы и патологии, основываясь на своих профессиональных представлениях.

Обследование речи и запись обследования строятся по стандартной схеме:

Состояние артикуляционного аппарата, его подвижность, оценка речевого выдоха, темпа речи, тембра голоса, громкости, наличие или отсутствие назализации. Оценивается общее звучание речи: четкость, внятность, понятность, интонация.

Если отмечаются *запинки*, то дополнительно проверяется способность воспроизведения автоматизированных рядов (счет, дни недели, месяцы), ритмизованной речи (стихотворение), отраженной речи – повторения серий слогов, слов, коротких предложений вслед за логопедом.

Звукопроизношение. Логопед прежде всего обращает внимание на произношение звуков в спонтанной речи. Если нарушение имеется, то нужно определить его уровень. Ребенок уже может уметь произносить звук правильно в словах или изолированно, но в спонтанной речи все равно произносит эти же звуки искаженно. Нарушение звукопроизношения – самое частотное нарушение формирования речи. В дошкольном возрасте нарушения звукопроизношения встречаются у 80% детей. По данным О.А. Величенковой, нарушения звукопроизношения встречаются у 20% первоклассников.

Определить характер нарушения также очень важно. Это позволит прогнозировать возможные трудности с письмом и чтением, а также объединять детей со сходными дефектами в группы по коррекции произношения.

На письме и чтении сказываются замены и смешения звуков. Они означают, что эталон звука – фонема – еще не сформировался в языковом сознании ребенка. А значит, он будет ошибаться в выборе буквы.

Фонематическое восприятие. Под фонематическим восприятием понимается способность к распознаванию фонем, непосредственному различению близких по категориальным признакам звуков: свистящих и шипящих, соноров, аффрикат, парных звонких и глухих, мягких и твердых.

Фонематический анализ. В отличие от восприятия, которое формируется спонтанно, фонематический анализ возникает только в результате специального обучения. Поэтому этот навык мы можем исследовать только у школьника.

К простым формам анализа относится определение наличия звука в слове: хлопни, если в слове есть звук М. К сложным формам анализа относится определение количества и последовательности звуков в слове: «Сколько звуков в слове КОШКА? Назови третий звук».

Слоговая структура. Определяется возможность произносить длинные слова сложной слоговой структуры.

Обследование лексики включает количественную оценку словаря. При недоразвитии речи словарь ребенка ограничен. Однако необходимо убедиться в этом при диагностике. Наиболее часто в логопедической практике используется прием называния малочастотных слов. Ребенку показывают картинки, на которых изображены предметы, названия которых относительно редко используются в обиходе: части предмета, названия растений, предметы обстановки, части дома. Помимо этого, логопед может судить об объеме словаря во всех случаях, когда в задании требуется назвать слово.

Обследование лексики включает качественную оценку словаря. Это довольно сложная задача. Авторы предлагают разные способы оценки точности понимания значения слов, лексических связей. Часто используется распространение тематической группы: «Назови овощи, школьные предметы, игрушки, диких животных». И наоборот: «Назови обобщающее слово». Важнейшая характеристика словаря – включение в него всех частей речи. Это можно определить с помощью сюжетных картинок.

Обследование грамматического строя речи включает изучение словоизменения и словообразования, навыков построения предложений.

Словоизменение исследуется в двух направлениях: анализируется правильность выбора грамматической категории (рода, числа, падежа, времени и т.д.) и правильность способа выражения грамматической категории. Далеко не сразу ребенок овладевает всеми исключениями из правил: при образовании множественного числа чаще всего просто добавляется окончание: стол – столы. Но ведь есть и другие модели: стулья, уши, глаза, львы и т.д. Важно стремиться к максимально спонтанной речи ребенка при выполнении заданий на словоизменение: образование единственного и множественного числа существительных, падежных, родовых и личных форм. При исследовании словообразования анализируются как понимание значения морфемы, так и выбор конкретной морфемы для образования нового лексического значения.

Фразовая речь. Синтаксические навыки изучаются в заданиях на понимание и построение предложений различной структуры, текстов. Для исследования понимания используются логико-грамматические конструкции разной сложности. Самостоятельное конструирование детьми предложений дает возможность логопеду обнаружить трудности развертывания высказывания: нарушение общепринятой грамматической последовательности речи, пропуски глаголов, нарушения согласования.

Развернутая речь. Для исследования этого показателя предлагается составить рассказ по картинке или серии сюжетных картинок.

Понимание речи. Выводы о понимании ребенком речи делаются на основе результатов обследования.

В обследование речи также входит определение уровня сформированности чтения, графических навыков, базовых представлений: пространственно-временного, представлений о форме, цвете, размере, способности к обобщению, пониманию последовательности событий.

Вся эта система обследования рассчитана на детей от четырех-пяти лет, которые владеют речью, сформированной недостаточно относительно возраста ребенка. По результатам обследования делается вывод об уровне развития речи. В случае если у ребенка отмечаются запинки в речи, к обследованию добавляется еще несколько пунктов.

По результатам обследования логопед определяет уровень речевого развития, на основании анализа несформированности тех или иных

компонентов языковой системы, объема языковых умений, поведения на приеме, опроса родителей делается логопедическое заключение. На основе такого заключения составляется коррекционная программа, выбирается профиль группы детского сада, подбирается программа школьного обучения.

Особенности логопедического обследования неговорящих детей

Обследование речи неговорящего или произносящего отдельные слова ребенка заметно отличается по содержанию и целям. Такое обследование имеет целью прежде всего определить, нуждается ли ребенок в первую очередь в логопедических занятиях, выяснить основные направления коррекции, уточнить клиническую картину повреждения речи для постановки речевого диагноза и формирования предварительного прогноза развития речи. Для этого проводится анализ по различным направлениям:

1. Поведение на приеме.
2. Контакт с родителями и незнакомым педагогом.
3. Глазной контакт с родителями и педагогом.
4. Прислушивается ли к речи взрослых или полностью игнорирует ее.
5. Смотрит ли в лицо на артикуляцию взрослого.
6. Понимание речи, способность следовать инструкции.
7. Наличие или отсутствие стереотипных действий.
8. Вокализации.
9. Громкость, сила и чистота голоса при говорении.
10. Использование жеста в целях коммуникации.
11. Эхолалии, прямые и отставленные.
12. Имитация жеста.
13. Имитация артикуляционных поз.
14. Состояние органов артикуляции.
15. Повторение отдельных звуков.
16. Повторение слов.
17. Графические навыки (рисование, письмо букв).
18. Исследовательский интерес.
19. Интерес к игрушкам, характер игры.
20. Интерес к книгам с картинками.
21. Слушает ли чтение вслух.
22. Чтение: знает ли буквы. Интересуется ли буквами и цифрами.

Если ребенок говорит и произносит отдельные слова и простые фразы, то помимо того, что перечислено выше, описывается состояние звукопроизношения, слоговой структуры произносимых слов. Отмечается наличие простой фразы. Зачатков словотворчества и словообразования. Отмечается желание или нежелание ребенка использовать речь как средство общения. Наличие диалога, хотя бы простейшего или с использованием жеста. Уровень внимания ребенка к речи окружающих.

На основе полученных данных делается вывод об уровне сформированности речи ребенка.

Ведя первичный прием, я иногда сталкиваюсь с ситуацией, когда родители рассказывают, что они с ребенком были у логопеда, и логопед поставил диагноз «аутизм». Это совершенно недопустимая ситуация: *логопед не может ставить никаких медицинских диагнозов. Он дает заключение об уровне развития речи.* Если возникают сомнения по поводу того, первичное речевое расстройство у ребенка или речевое недоразвитие сопровождается какое-то другое нарушение, логопед рекомендует обратиться за консультацией к соответствующему специалисту. Надо помнить, что необоснованное и поспешное объявление диагноза травмирует родителей.

В компетенцию логопеда не входит диагностика психического и интеллектуального состояния, это компетенция врача-психиатра, а неврологические расстройства диагностирует врач-невролог. Логопед не ставит диагноз «аутизм», «умственная отсталость» и т.д. В задачу логопеда входит описание речевого состояния ребенка, определение уровня речевого развития, способности к коммуникации, адекватности поведения на приеме.

Тем не менее представление о клинических особенностях и дифференциальном диагнозе между некоторыми состояниями логопеду иметь полезно.

Рассмотрим некоторые подходы к интерпретации полученных данных.

По какой причине у ребенка двух, трех, четырех, пяти лет может отсутствовать (или практически отсутствовать) речь:

1. **Задержка темпов развития.** Ребенок выглядит младше своих лет. Отстает от возраста в речевом отношении, инфантильный, неловкий.

2. **Задержка речевого развития на фоне соматических заболеваний, госпитализаций.**

3. **Задержка речевого развития, связанная с психологической травмой, стрессовой ситуацией.** Часто в анамнезе у таких детей зафиксировано появление речи и исчезновение речи после травмы или с вовлечением ребенка в стрессовую ситуацию. В основе такого речевого состояния может быть элективный мутизм, тоническое заикание в тяжелой степени и задержка развития, вызванная психологической травмой.

4. **Системная задержка речевого развития,** возникающая на фоне педагогической запущенности, депривации. Обычно эти состояния расцениваются как ОНР, но они отличаются тем, что речь (обычно после четырех лет) на фоне логопедических занятий начинает развиваться быстро. Активизируется спонтанное развитие речи, и к семи-восемью годам дети практически полностью «догоняют» сверстников и могут учиться по общеобразовательной программе.

5. **Нарушения слуха** разной степени всегда приводят к задержке речевого развития или к полному отсутствию речи. Поэтому, если ребенок не говорит, желательно в первую очередь проверить состояние слуха.

6. **Дизартрия** в разной степени тяжести вызывает всегда задержку речевого развития, более или менее продолжительную. Может быть так, что речь развивается практически в стандартные сроки, но совершенно непонятна. В большинстве же случаев после трех – трех с половиной лет речь постепенно начинает развиваться. В таких случаях отмечаются значительные фонетические дефекты, речь малопонятна, словарь скудный. В тех случаях, когда дизартрия не сопровождается неврологическим синдромом, гиперактивностью, после четырех лет диагностируется ФФН (фонетико-фонематическое недоразвитие речи). Обычно у таких детей развитие речи после четырех лет ускоряется, и к семи-восемью годам речевое отставание компенсируется. Но такие дети в зоне риска по дисграфии. Они нуждаются в очень тщательной подготовке к школе. В тех случаях, когда дизартрия является составляющей частью неврологического синдрома, чаще всего после четырех лет фиксируется ОНР. У гиперактивных детей с дизартрией могут отмечаться нарушения развития с аутоподобными проявлениями. В таких случаях врач-психиатр обычно ставит диагноз «атипичный аутизм». Если интеллектуальные возможности ребенка достаточно высокие, обычно к возрасту семи-восемью лет такие дети постепенно «выравниваются», звучащая речь достигает уровня, соответствующего низкой норме, но освоение письменной речи обычно происходит с большими трудностями. Часто формируется дисграфия и дислексия, СДВГ выходит на первый план как проблема, определяющая школьную неуспешность.

7. **Апраксия**, если у ребенка в три, четыре, пять лет нет речи. Вокализации включают в себя только гласные звуки. Практически отсутствует артикулирование. В целях коммуникации ребенок не пользуется речью, но активно пользуется жестом и мимикой. Смотрит в лицо собеседнику. Понимает обращенную речь на бытовом уровне. Но чтение не слушает. Игра сформирована недостаточно. Отсутствует целенаправленность. Отмечается возбудимость, истощаемость и вместе с тем некоторая дурашливость, инфантильность. Нарушено внимание. Может быть двигательная расторможенность. Часто у таких детей отмечается склонность к истерикам. Анализируя такую клиническую картину, можно уверенно предположить, что у ребенка выраженная **апраксия** (разновидность моторной алалии, связанная с первичным повреждением звукопроизношения и способности соединить два звука в слог). Прогноз хороший, если активно заниматься коррекцией речи. В случае отсутствия логопедических занятий речь может вообще не появиться или начать развиваться к четырем-пяти годам, но остаться скудной и искаженной на всю жизнь.

8. У ребенка в три, четыре, пять лет нет речи или речь представлена лепетными словами и отдельными слогами, половинками слов – началом

или концом слова. Ребенок использует жест и мимику в целях коммуникации, но при этом понимает обращенную речь, играет, рисует. По показу не может воспроизвести артикуляционную позу, хотя подвижность органов артикуляции достаточная. Не может повторить слоги за педагогом, хотя в собственной речи эти слоги у него представлены. Ребенок плаксивый, постоянно грустный или, наоборот, возбужденный и истеричный. В этих случаях, скорее всего, мы видим **моторного алалика**.

9. У детей с **сенсорной алалией** прежде всего страдает понимание речи, а на фоне слуховой агнозии собственная речевая активность повышена. Однако их речь представляет собой набор бессмысленных звукосочетаний и обрывков слов, эхолалий (неосознанного повторения чужих слов). В целом при сенсорной алалии речь бессвязна, лишена смысла и непонятна для окружающих.

Достаточно сложно провести дифференциальную диагностику между аутизмом и сенсорной алалией.

10. Если ребенок ведет себя как глухой – не реагирует на имя, ходит из угла в угол, или крутит веревочку, или произносит вокализации, сопровождая их жестами, не обращенными к окружающим, не говорит совсем или не пользуется речью в целях коммуникации, – то логопед может предположить, что у ребенка **аутизм**. В таком случае, если диагноз не поставлен, дополнительно к логопедической требуется консультация психиатра, психолога для выбора образовательного маршрута.

Сенсорная алалия и аутизм – сходные проявления: низкий уровень понимания речи или полное непонимание, эхолалия, у сенсорных алаликов чаще прямая, у аутистов – отставленная. Стереотипное поведение. Активная, но бессмысленная речь, повторы одних и тех же звуков, слов и фраз. Практически отсутствует реакция на речь. А теперь посмотрим на различия: ранняя социализация у детей с алалией проходит с задержкой, но успешно. Как правило, помощь специалистов здесь не требуется. Ранняя социализация у аутиста проходит с очень значительной задержкой и требует больших усилий со стороны родителей и педагогов.

Дети с сенсорной алалией хотят общаться, не боятся глазного контакта, хотя он может быть и нестойким за счет того, что эти дети пугливые и неуверенные в себе. У детей с аутизмом прежде всего нарушен контакт с окружающими.

Сенсорные алалики пользуются мимикой и жестами в целях коммуникации. Дети с аутизмом жестами не пользуются, а их лица, как правило, амимичны. Сенсорные алалики не реагируют на речь, когда повернуты спиной к говорящему, если развернуть ребенка к себе лицом, он лучше понимает речь и реагирует на сказанное. Дети-аутисты могут игнорировать речь окружающих и в случае, если стоят лицом к говорящему.

Есть и еще одно менее заметное отличие: при сенсорной алалии первичный дефект – несформированность фонематического слуха и маленький

объем слухоречевой памяти, это приводит к нарушению понимания речи и нарушениям формирования звучащей речи. При очень высокой речевой активности речь сенсорного алалика, как правило, имеет характерные дефекты звуконаполнения слова, замены звуков, сенсорный алалик может соединять части разных слов в одно, что делает речь непонятной и бессмысленной. Дети-аутисты тоже часто не реагируют на речь и не понимают речь окружающих, но при этом эхолалично повторяемые слова и фразы произносятся практически чисто. Аутисты легко запоминают текст понравившейся книги и могут его цитировать, произнося слова четко и понятно. То есть нарушения фонематического слуха как первичного дефекта у них не наблюдаются, не страдает первично и слухоречевая память. Непонимание речи возникает, по-видимому, в силу игнорирования речи окружающих и несформированности анализа услышанного.

ОНР (алалия, системная задержка, дизартрия) и отставание познавательного развития. На первый взгляд, особенно у маленьких детей, проявления этих состояний похожи. Но есть и существенное различие. У детей с ОНР всегда есть диспропорция между вербальным и невербальным интеллектом, неравномерность развития, познавательные интересы, хоть уровень познавательных интересов невысокий. При первичной познавательном дефиците вербальное и невербальное развитие снижены равномерно. Практически отсутствуют познавательные интересы. Речь медленно развивается по обычному сценарию.

Сенсомоторную алалию, аутизм и отставание познавательного развития в раннем возрасте, особенно у безречевых детей, различить крайне сложно. Диагноз можно поставить, только длительно наблюдая за ребенком. И в такой ситуации можно заметить основное различие: у ребенка с аутизмом больше всего страдает коммуникация, он полностью погружен в свой мир и, если его не трогать, он спокоен и доволен: крутит веревочку, прыгает, ходит кругами, рассматривает блик света на стене. Сенсомоторный алалик имеет значительную потребность в общении, интерес к окружающим предметам, звукам, людям, эмоционально реагирует на происходящее вокруг, использует речеподобные вокализации. Ребенок с выраженным познавательным дефицитом отличается отсутствием интереса к окружающему, но при этом не погружен в себя. Детей с легкими формами аутизма в сочетании с ОНР разного генеза и детей с ОНР отличить достаточно легко. Если есть симптоматика аутизма (стереотипность, ограниченность интересов и т.д.), значит, речевые нарушения вторичны, если нет, то можно говорить о первичном речевом недоразвитии.

Глава 2. Определение стратегии работы с детьми с тяжелыми первичными речевыми нарушениями

Организация логопедических занятий с детьми

Очень важно правильно организовать занятия с ребенком, особенно на начальной стадии работы. Мы уже говорили о том, что нарушения поведения чаще всего сопровождают тяжелые нарушения речи. Дети быстро утомляются, истощается внимание, легко перевозбуждаются или, наоборот, впадают в апатию, часто среди наших учеников встречаются гиперактивные дети, у многих отмечается негативизм к занятиям. Чаще всего не сформирован учебный стереотип. Причем, даже если ребенок уже посещал когнитивные занятия и сидел за столом, это совершенно не гарантирует того, что данный навык будет перенесен на логопедическое занятие. Встречаются дети, которые проверяют границы дозволенного на занятии и провоцируют педагога, совершая заведомо недопустимые поступки: сбрасывают все со стола, рвут книги, выбрасывают в окно вещи. Встречаются агрессивные дети, которые могут неожиданно ударить или укусить. А бывают очень робкие и пугливые, долго адаптирующиеся к новому помещению, долго привыкающие к новому человеку. Бывают дети, просто совершенно не включающиеся в ситуацию занятия и не реагирующие на слова и предложения логопеда и т.д.

Если не удастся наладить контакт с ребенком, организовать его так, чтобы работа была эффективной, вряд ли можно рассчитывать на результат. При этом, работая с ребенком, педагогу не нужно ставить перед собой и ребенком слишком высокую планку. Не нужно требовать от маленького ребенка с незрелой нервной системой поведения десятиклассника элитной школы. Я часто вспоминаю очень поучительную историю, произошедшую с моей коллегой. Эта история может послужить предостережением для нас всех. В амбулаторное отделение одного Центра поступил мальчик шести лет. Маму беспокоило значительное отставание в речевом развитии и нарушение поведения: возбудимость, расторможенность, негативизм к любым занятиям. Мальчик начал заниматься с логопедом, дефектологом и нейропсихологом. На занятиях у логопеда и дефектолога мальчик вел себя плохо, заниматься не хотел и даже игру поддерживал плохо. Соглашался только рисовать. А вот у очень строгого психолога сидел и выполнял задания. Конечно, все очень завидовали такой педагогической удаче, пока примерно через месяц мальчик во время занятия не бросился на психолога с кулаками, кусался, кричал, разбрасывал вещи. Какое-то время после этого события мальчик практически не говорил. Занятия с логопедом через некоторое время продолжились, но с психологом мальчик заниматься категорически отказывался. Эта история дала повод всем сотрудникам отделения задуматься о выборе адекватных методов поведения педагога с ребенком в каждом конкретном случае.

Мы должны добиваться того, чтобы ребенок воспринимал содержание нашего занятия, хотел с нами общаться и разговаривать, чтобы наше общество было ему *приятно*, важно заслужить *доверие* ребенка. Ребенок должен быть уверен в том, что наше *терпение и доброжелательность* не иссякнут. И в то же время нужно определенно давать понять ребенку, какое поведение вам кажется недопустимым. Конечно, важно учитывать, что дети разные. В некоторых случаях необходимы четкие рамки, чтобы ребенок не перевозбуждался, но это не отменяет необходимость спокойного, терпимого и доброжелательного отношения к ребенку. Сразу хочу оговориться, что организовать ребенка получается не всегда. Иногда отношения могут не складываться, иногда у родителей нет особого настроения на занятия, и у ребенка просто нет учебной мотивации. Тогда эти вопросы необходимо обсудить с родителями и постараться сначала у родителей создать мотивацию, а уже потом у ребенка. Наши ученики очень разные, и универсального подхода не может быть, но тем не менее, соблюдая некоторые правила, можно значительно упростить задачу.

Желательно, чтобы в помещении, где проводятся занятия, не было на глазах у ребенка привлекательных для него вещей, игрушек. Или были, но одни и те же, к которым ребенок быстро привыкнет.

Занятие должно быть спланировано, и все нужные материалы были под рукой. Чтобы не получалось так, что педагог отвлекается, доставая нужную книгу или игрушку, или на ходу придумывает, чем занять ребенка.

Желательно, чтобы было расписание занятия с перечнем всех заданий, составленное заранее. В группах ЦЛП практикуется визуальное расписание, где ребенок может не только видеть план всего своего дня, но и убирать карточки по мере выполнения запланированных задач. По такому же принципу можно составлять расписание индивидуального занятия, вычеркивая сделанное задание.

Желательно каждое сделанное задание как-то отмечать: вклеивать в блокнот ребенка звездочку, картинку, ставить «пятерку» или еще как-то отмечать завершенное задание. Способ поощрения выбирается в соответствии с особенностями ребенка. Для кого-то это звездочка, для кого-то – конфетка. Некоторые дети не сразу привыкают к такой системе, но постепенно она начинает работать.

Очень важно, чтобы занятие состояло из небольших частей с разными заданиями, но последовательность тем и видов работы, выбранную однажды, лучше не менять. Если вы начинаете занятие с работы перед зеркалом, то желательно так поступать постоянно. Таким образом постепенно формируется стереотип занятия, ребенок привыкает к определенному ритму, втягивается в него.

Очень важно, чтобы специалист каждый раз приветливо здоровался с ребенком, когда тот приходит на занятия. Важно, чтобы на протяжении занятия *выражение лица* педагога оставалось *спокойным и приветливым*,

чтобы педагог позитивно реагировал на любую удачу ребенка, не фиксировал его на том, что не получилось, общался с ним *непринужденно*, проявлял интерес ко всему, что заинтересовало ребенка.

И последнее. Если у педагога не получается организовать ребенка и наладить процесс обучения, нужно подумать, в чем была допущена ошибка. Возможно, поторопились начинать логопедические занятия с ребенком, который совсем не готов к ним, предъявили завышенные требования, а возможно, была допущена какая-то тактическая ошибка в общении с ребенком. Может быть, задания слишком сложны, а помощь педагога недостаточна. То есть здесь не надо искать виноватых, а лучше постараться понять, что произошло, чтобы в дальнейшем такую ошибку не повторять и исправить уже допущенную.

Стратегия индивидуальной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи

В настоящее время приемы и методы логопедической работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи достаточно разработаны. Различные программы коррекции строятся на единых основных принципах и имеют, несмотря на некоторое разнообразие, общий «фундамент». Они отличаются в большей степени выбором приемов, последовательностью в выборе тем, дидактическим материалом. Программы по работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью в России формировались уже с конца XIX века. Программы, посвященные развитию речи и мышления таких детей, отличаются выверенностью, проработанностью и прошли проверку временем, так же как программы обучения глухих и тугоухих детей.

Мы уже говорили о том, что тяжелые нарушения речи достаточно разнообразны, и дети с тяжелыми нарушениями речи тоже мало поддаются классификации. Поэтому если для групповой работы с такими детьми существуют единые программы, ориентированные на уровень речевого развития, то индивидуальная программа формируется для каждого ребенка с учетом его особенностей и потребностей. Для дальнейшей работы важно определить, что лежит в основе недоразвития речи – повреждение моторной, сенсорной сферы или сенсо-моторной стороны речи. Как правило, недоразвития речи по типу моторной алалии имеют достаточно хороший прогноз, сенсорные и тем более сенсо-моторные расстройства поддаются коррекции хуже, эффект от занятий наступает медленно. Соответственно, и способы коррекции несколько отличаются.

Глава 3. Работа с неговорящими детьми

Целью работы с неговорящим ребенком является формирование понимания речи и формирование начального словаря.

В логопедической работе с ребенком, в выборе последовательности использования материала мы опираемся на представления о раннем онтогенезе. При всем разнообразии речевых нарушений логопедическая работа, в соответствии с принципом системности, предполагает работу по развитию всех компонентов речевой системы. В выборе развивающей стратегии мы исходим не столько из возраста ребенка, сколько ориентируемся на уровень развития речи. Мне нравится термин *речевой возраст* ребенка. Речевой возраст ребенка легко определить, сравнив речевую продукцию и предполагаемый уровень понимания речи с таблицей Н.С. Жуковой. Если ребенок не говорит, плохо понимает устную речь и имеет в активной речи только вокализации, его речевой возраст меньше года. Конечно, физический возраст тоже имеет значение. Запас фоновых знаний, интеллектуальные возможности, эмоциональные особенности, социальный опыт, физические возможности в разном возрасте разные. В выборе материалов для занятий, планировании продолжительности и частоты занятий это должно учитываться. Тем не менее сейчас мы рассмотрим некоторый обобщенный подход. При выборе последовательности тем и приоритетного направления работы для нас существенно определить, с чего же лучше всего начать занятия с таким ребенком.

Основные темы работы на первом этапе

1. Формирование понимания речи. Проходит красной нитью через все занятие. Проходит через все темы.
2. Артикуляционные упражнения. Легкий логопедический массаж.
3. Формирование фонематического восприятия.
4. Формирование звучащей речи. Послоговое или глобальное чтение в зависимости от диагноза и особенностей дефекта ребенка.
5. Формирование пассивного, а затем активного словаря.
6. Формирование простейшего диалога.
7. Постепенное формирование базы для понимания текста на слух.
8. Формирование начальных графических навыков.
9. Формирование умения работать в тетради по инструкции.

Вот из этих тем мы и выбираем наиболее актуальные направления для работы с данным ребенком. Рассмотрим несколько вариантов построения логопедической работы с разными детьми.

Универсальное начало занятий с неговорящими детьми – это *установление контакта, знакомство*. В течение нескольких первых встреч устанавливаем контакт с ребенком, наблюдаем за ним, учимся делать что-то вместе. Можно покатать мячик, передавая его друг другу. Можно построить гараж и заводить в него машинку. Поиграть в куклы. Рассмотреть книжки. Проверить, как ребенок понимает инструкции. Посмотреть, есть ли какие-то особые трудности поведения. Этот период очень важен тем, что дает

возможность увидеть, как ребенок ведет себя без родителей. Если ребенок боится расстаться с мамой, эти встречи дадут ему возможность привыкнуть к новому человеку, привыкнуть к его манере говорить, кабинету, рассмотреть игрушки, книжки.

Начинаем приучать ребенка использовать слова «здравствуйте» – «до свидания» или «привет» – «пока». Ребенок сначала пользуется жестом, если не может повторить слово. Здраваясь, педагог смотрит на ребенка с улыбкой, показывая, что рад его видеть. Педагог каждый раз в начале занятия задает ребенку вопросы о том, с кем он пришел, какая погода на улице и т.д. И сначала сам на эти вопросы и отвечает, а затем ребенок постепенно начинает пытаться самостоятельно ответить на знакомые вопросы знакомыми словами.

На протяжении всего общения с ребенком педагог комментирует все, что делает сам, и то, что делает ребенок. Важно делать это непринужденно, ненавязчиво. Обращается к ребенку с просьбой помочь что-то собрать, взять игрушку, карандаши и т.д. Важно, чтобы все эти инструкции были ситуативно оправданы. Когда первоначальный контакт установлен, а на это может уйти разное время, от недели до нескольких месяцев, начинаем постепенно выстраивать «каркас» будущих занятий с учетом интересов ребенка. Определяем последовательность тем, входящих в занятие. Можно чередовать учебные задания с игровыми моментами, любимыми ребенком. На этом этапе для нас важно выстроить коррекционную стратегию. Определить цели первого этапа. Поскольку в основе коррекционной стратегии лежит онтогенетический принцип, мы, следуя онтогенезу, на первое место в работе с неговорящим ребенком ставим, во-первых, *понимание речи*. Во-вторых, *стараясь научить ребенка слышать звуки речи, связывать их с артикуляцией, произносимым звуком и буквой*. Вся работа на этом этапе в той или иной степени направлена на эту задачу. Параллельно с этим мы формируем пассивный, а затем и активный словарь, постепенно учим ребенка слушать и понимать чтение, формируем начальные графические навыки и навык работы на листе по инструкции. Таким образом, выстраивается план занятия. Сами занятия мы строим по принципу параллельных дорожек, как в бассейне. То есть сразу выбираем темы, над которыми работаем. Из занятия в занятие мы постепенно двигаемся по описанным дорожкам-направлениям. Это может занять несколько месяцев, год, иногда два года. Когда в активной речи ребенка появляется 10–15 слов, которые он использует в целях коммуникации и понимает привычные инструкции, мы переходим к следующему этапу.

Рассмотрим способы подбора системы упражнений на конкретных примерах.

Оля П. Шесть с половиной лет. Апраксия

Собственной речи нет, только мычащий звук. Девочка общительная, в контакт вступает хорошо. Активно пользуется жестом. Понимание речи на бытовом уровне сформировано, но чтение вслух не слушает.

Артикуляционный аппарат без патологии строения. Непроизвольные движения практически в полном объеме. Произвольные движения практически невозможны. По подражанию не воспроизводит артикуляционных поз. Есть повторение звуков А и О. На картинках показывает частотные предметы, животных, посуду и т.д. Возбудимая, истощаемая, внимание неустойчивое, в учебной ситуации проявляет негативизм, инструкции выполняет неточно, не может играть в игры по правилам.

Хорошо складывает ЛОТО, четвертый лишний предмет выделяет в контрастных случаях, последовательность из трех событий составляет неуверенно. Буквы и цифры показывает. Показывает на сюжетных картинках предметы и действия.

Основной целью занятий является, естественно, звучащая речь.

Порядок и содержание работы

Первый этап

Первый период. Знакомство. Игра в ЛОТО. Рассматривание книг: букваря, книжек с картинками.

Поскольку девочка общительная, период знакомства продлился недолго и завершился в течение недели.

Второй период. Задача – формирование звука и слога.

Определение наиболее актуальных методических приемов и тем.

Для решения поставленной задачи выбраны способы: послоговое чтение, формирование фонематического слуха, развитие чувствительности и подвижности артикуляционного аппарата, выполнение заданий в рабочей тетради «Учимся понимать речь» Е. Климонтович.

План занятия:

1. Артикуляционные упражнения. Поскольку девочка не хотела заниматься упражнениями, необходимо было строить занятие так, чтобы ей было интересно. Кроме того, основной целью на втором этапе было развитие чувствительности языка и губ. Для этой цели пользовались вареньем. Перед зеркалом наносим капельки варенья на верхнюю губу – слизываем, на нижнюю – слизываем. Губной помадой красили губы, вытягивали их вперед, растягивали в улыбку. Просто строили рожицы: надували щеки, втягивали. Постепенно список упражнений расширялся. Оля стала делать упражнения сидя за столом перед маленьким зеркалом.
2. Выделение заданного звука из ряда звуков на слух. Сначала учились выделять гласные звуки, потом согласные. Затем – слова на

заданную букву. Например, задание такое: если я произнесу звук А, позвони в колокольчик. После этого начинаем произносить: «А-О-А-О-А» – и так далее.

3. Чтение в данной программе становится основным коррекционным приемом. Занятия проводятся так, как описано в разделе III, пункт 3.2. «Метод послогового чтения». Формирование слога идет постепенно. Сначала чтение гласных букв, затем слогов типа МА, ПА, БА и слов из них.
4. Игра в ЛОТО. Выбираются игры, где надо соединить слова по ассоциации, и игры, где надо соединить карточки «Кто что ест», «Целое и части». На одном занятии обычно успеваем сыграть в одну игру.
5. Задания из рабочей тетради «Учимся понимать речь» Е. Климонтович. Сначала берем по одной странице. Мы брали два экземпляра задания из книги и один заполняли на занятии, а другой девочка выполняла с мамой дома.

По такой схеме занятия проходили шесть-семь месяцев. Постепенно девочка произносила прочитанные в букваре слова все лучше и понятнее. Научилась произносить слова ДА и НЕТ, МАМА, ПАПА. После того как эти слова вошли в словарь, в речь стали входить каждый день все новые и новые слова.

Работая с детьми с тяжелыми нарушениями речи, важно научиться видеть позитивные изменения в поведении и развитии ребенка, даже самые незначительные. Именно они показывают нам, что мы движемся в правильном направлении. Или, наоборот, мы не только не видим позитивных изменений, но и наблюдаем регресс в поведении и развитии. Тогда следует подумать об изменении формы и содержания занятий, консультации врача или замене логопедических занятий на другие либо просто их прекращении. Здесь важно не торопиться с выводами, такие решения можно принимать не раньше, чем через шесть месяцев занятий. Но такие случаи бывают очень редко. Так что поговорим, что мы делаем на следующем этапе, когда цели первого этапа достигнуты.

Второй этап

На данном этапе стоит задача формирования фразовой речи.

Когда активный словарь Оли достиг 15–20 понятно произносимых слов, настало время усложнить и расширить программу занятий.

1. Продолжаем артикуляционные упражнения. Усложняем те, к которым уже привыкли. Утрированно артикулируя, произносим гласные звуки по типу гуления: А-У-О-А-И; Э-У-И-О-Ы и т.д.

Постепенно добавляем произнесение слогов:

ПА-ПА-ПА

БА-БА-БА

ТА-ТА-ТА

МА-ПА-МА и так далее, постепенно усложняя задачу.

2. Постепенно вводим в занятия звуко-буквенный анализ. Выделяем первую букву в слове, последнюю букву, букву в середине. В следующей главе даны упражнения на эту тему.

3. Продолжаем читать Букварь по слогам.

4. Постепенно формируем фразовую речь по пособиям «Увлекательная логопедия» Е.Ю. Климонтович, «От слова к фразе» Т.С. Новиковой-Иванцовой, «Логопедическая грамматика» О.А. Новиковской, «Логопедические тетради» Е.М. Косиновой.

5. На этом этапе к уже знакомым направлениям работы добавляем упражнения из четвертой главы третьего раздела данной книги «Система формирования развернутой речи с опорой на сюжетные картинки, анализ текста».

6. Продолжаем развивать графические навыки.

7. Постепенно приучаем девочку слушать чтение. Сначала берем совсем короткие тексты с картинками, затем более сложные, например сказки В. Сутеева, а потом и более интересные, практически соответствующие возрасту. Чтение обязательно сопровождается рассматриванием картинок и обсуждением содержания прочитанного.

Завершенной работу на втором этапе мы считаем тогда, когда у ребенка в активной речи появляется простая распространенная фраза. Она может быть не очень понятная, аграмматичная, но ее формирование показывает, что развитие речи ребенка дошло до важнейшего этапа совершенствования грамматического строя и формирования основ развернутой речи.

Третий этап

На данном этапе начинается формирование грамматического строя речи и продолжается формирование фразовой речи.

Здесь мы продолжаем делать то, что начали на втором этапе, но упор делаем на фонематическое оформление речи, формирование грамматического строя, дальнейшее формирование фразовой речи и умение выстраивать последовательность действий и рассказывать по серии картинок. Кроме того, активно готовимся к школьному обучению.

1. Продолжаем делать артикуляционные упражнения. Постепенно начинаем формировать произношение отдельных звуков, параллельно занимаясь дифференциацией звуков: твердых и мягких, звонких и глухих. Определяем и уточняем произношение всех звуков.

2. Учимся заполнять кроссворды.

3. Читаем небольшие тексты. Учимся их анализировать.

4. Усложняем упражнения по формированию грамматического строя. Тренируемся использовать более сложные грамматические формы, чем на предыдущем этапе (О.А. Безрукова «Грамматика устной речи»).

5. Продолжаем учиться работать с картинками, находить последовательность событий в сериях картинок, находить нужную картинку из серии по описанию, составлять рассказы. Анализируем художественный текст (Б.Д. Корсунская «Читаю сам»).

Четвертый этап

Продолжаем дальнейшее развитие и совершенствование речи.

1. Формируем понимание логико-грамматических конструкций (Т.А. Ткаченко «Логические упражнения по развитию речи»).
2. Продолжаем работать с картинками. Образцы работы предложены в четвертой главе третьего раздела, начиная с упражнения, представленного на рисунке 61.
3. Развиваем мышление и речь, понимание переносных смыслов высказывания. Формируем пересказ по сюжетным картинкам (Т.С. Ткаченко «Картины с проблемным сюжетом для развития мышления и речи у дошкольников», «Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам», Е.Ю. Климонтович «Увлекательная логопедия. Часть 5»).
4. Игры по правилам (ЛОТО, детское домино, «бродилки» и другие настольные игры).

Оля занималась с логопедом три года. Процесс формирования звучащей речи в первый год занятий шел очень медленно, но по мере формирования произношения, расширения словаря, формирования навыка чтения развитие речи ускорялось. Когда сформировалась развернутая фраза, Оля поступила в первый класс речевой школы. В начальных классах отмечались трудности с пониманием задач, медленный темп выполнения заданий, истощаемость, но с каждым годом проблем с обучением становилось меньше. В настоящее время Оля учится в шестом классе. Речь полностью сформировалась. Сохраняются небольшие трудности в написании изложений и особенно сочинений. Но в целом девочка прекрасно справляется с программой, хорошо общается с одноклассниками.

Теперь рассмотрим другой случай.

Маша С. Четыре года. Моторная алалия

Девочка в контакт вступает, активная, непоседливая, легко возбудимая. Внимание неустойчивое. Двигательно расторможена. Девочка понимает обращенную речь. Собственная речь – лепетные слова, в основном состоящие из одного слога. Что говорит, совершенно непонятно даже родителям. Речевая активность низкая. Маша не умеет играть в ЛОТО, картинки в книжке ее не интересуют.

На первом этапе работы Маша училась сидеть за столом, рассматривать картинки, играть в ЛОТО.

Первый этап работы с Машей похож на аналогичный этап работы с Олей, описанный выше. Поэтому перейдем сразу к описанию второго этапа работы.

Второй этап

На втором этапе, так как девочка может произнести слог, основная задача – сформировать словарь из простых двусложных слов типа ВАЗА, КАША, МАША

1. Формирование подвижности артикуляционного аппарата. Простейшие упражнения.
2. Произнесение слов из двух открытых слогов. Все слова подписаны. Маша сначала путала последовательность слогов. Стали хлопать в такт произнесения – стало получаться.
3. Формирование пассивного словаря. Образцы упражнений можно посмотреть в разделе, посвященном пониманию речи (раздел III, глава 2).
4. Послоговое чтение. Очень медленно, повторяя слова много раз, пока Маша не запомнит, читаем букварь.
5. Играем в ЛОТО.
6. Учимся слушать чтение, для этого использовали короткие сказки В. Сутеева. Рассматриваем картинки.

Третий этап работы

Как только активный словарь Маши достиг 15–20 слов, к уже имеющимся направлениям работы добавили упражнения по формированию фразовой речи. На третьем этапе обучение чтению активизируется, так как Маше необходима зрительная опора для произнесения слов. Словарь расширился, и Маше трудно справляться с возросшей нагрузкой.

Четвертый этап

На этом этапе к уже имеющимся направлениям работы добавляем формирование грамматического строя. Используем «Грамматические тетради» Е.М. Косиновой.

На данном этапе основной упор делается на подготовку к школе, поэтому в первую очередь работаем над звукопроизношением. Изолированно звуки «ставятся» достаточно быстро, но из-за недостаточного слухового контроля и маленького речевого «стажа» звуки вводятся в речь медленно. А вот речь в целом на этом этапе развивается очень быстро.

Пятый этап

На этом этапе работаем над дикцией, формированием развернутого высказывания. Начинаем освоение рассказа по картинкам. Речь Маши быстро развивается. Формируются сложные грамматические конструкции. Пополняется словарь. Маша изолированно правильно произносит все звуки, но в спонтанной речи отмечаются нестойкие замены звуков, перестановки слогов. Речь быстрая, часто малопонятная. Это усугубляется тем, что

у Маши выпали передние верхние и нижние зубы. В решении проблемы дикции мы опираемся на хорошо сформированный у Маши навык чтения. Читая текст, Маша четко произносит слова, правильно воспроизводит слоговую структуру слова. Занимаемся звуко-буквенным анализом на материале кроссвордов, ребусов и различных игр со словами. Эффективное упражнение – повторение слов и предложений. В пособии Т.С. Резниченко, О.Д. Лариной «Логопедическая энциклопедия» есть раздел, посвященный дифференциации звуков. В нем представлен картинный и игровой материал для занятий, идеально соответствующий нашим целям.

В настоящее время Маше семь лет. В сентябре Маша идет в школу. Будет учиться по массовой программе. Маша хорошо читает, понимает прочитанное. Легко решает и заполняет детские кроссворды. Речевая активность очень высокая. Речь фразовая. Отмечается аграмматизмы. В речи Маши сохраняются трудности в автоматизации навыка использования предлогов, ошибки в использовании числа и рода существительных. Постепенно таких ошибок становится меньше. Через полгода, к сентябрю, речь Маши, при условии регулярных занятий, окончательно сформируется. В начальной школе Маше рекомендуется продолжать логопедические занятия со школьным логопедом с целью профилактики дисграфии.

Мы рассмотрели два случая моторной алалии. При сходстве стратегических подходов, строящихся в первую очередь на принципах системности, заметны и различия. Девочки разного возраста, моторная алалия у них проявляется по-разному. Соответственно, это учитывается при выборе упражнений и последовательности тем.

У Оли моторная алалия проявляется в первую очередь в невозможности артикулировать и соединять звуки в слог, у Маши – пострадало формирование слоговой структуры слова. В обоих случаях есть значительные сложности с произношением звуков и дикции в целом и в формировании грамматического строя и словаря. Но в то же время на фоне занятий развернутая речь осваивается достаточно полноценно.

Реже, чем описанные случаи, встречается форма алалии, при которой у ребенка практически не формируется грамматический строй, а формирование дикции и словаря страдает меньше. Соответственно, формирование фразовой речи затруднено. В этих случаях страдает и коммуникация, так как речевая активность таких детей значительно снижена. Программа работы в таких случаях в первую очередь направлена на формирование фразовой речи. Включаем в нее и упражнения по формированию диалога. На третьем этапе добавляем упражнения по формированию развернутой фразы, рассказа по картинкам, понимание художественного текста. Образцы упражнений можно посмотреть в четвертой главе третьего раздела «Система формирования развернутой речи с опорой на сюжетные картинки,

анализ текста». На втором и третьем этапах работы можно ориентироваться на такой список тем:

1. Артикуляционные упражнения.
2. Формирование фонематического восприятия.
3. Послоговое чтение.
4. Формирование пассивного и активного словаря.
5. Формирование диалога.
6. Формирование развернутой речи с опорой на сюжетные картинки, восприятие художественного текста на слух, анализ прочитанного текста.
7. Формирование умения работать в тетради по инструкции. Формирование начальных графических навыков. Полезно использовать рабочие тетради Е.Ю. Климонтович «Учимся говорить фразами».

На четвертом и пятом этапах упор делаем на формирование фразы и рассказа по картинкам, анализ текста.

Мы рассмотрели варианты работы с детьми с преимущественно **моторными нарушениями**. В таком же ключе мы строим занятия с детьми с ОНР на фоне дизартрии. Отличие состоит в том, что больше внимания уделяется формированию подвижности артикуляционного аппарата, чаще используется логопедический массаж. Работа с детьми с ОНР на фоне ринолалии определяется характером дефекта органов артикуляции, результатами хирургического вмешательства, календарем дальнейших операций. В этих случаях большое внимание уделяется упражнениям, направленным на формирование речевого дыхания. Достаточно рано начинается работа по формированию правильных артикуляционных укладов. Но остальной спектр тем тот же, что описан в примерах выше.

Глава 4. Система работы с детьми с сенсорными нарушениями

Недоразвитие речи у детей с сенсорными нарушениями проявляется иначе, чем в случаях моторных нарушений. В легких случаях недостаточность фонематического слуха проявляется в трудности дифференциации парных согласных и других звуков по акустическому признаку: нестойкими заменами, пропусками звуков в словах, неспособностью отличить слова, отличающиеся одним звуком, например слова ЛАПА, ЛАМА, ЛАМПА ребенок воспринимает как одно и то же слово. В случаях более выраженного нарушения речь практически не формируется, так как не формируется понимание речи. Ребенок обычно понимает небольшое число частотных слов, но развернутую речь практически не понимает. Детей с сенсорной алалией можно условно разделить на две группы. В одной группе – дети с нарушением фонематического слуха, а в другой – дети с нарушением фонематического слуха и несформированностью слухо-речевой памяти. В первом случае дети отличаются высокой речевой активностью, в их речи много

эхолалий, прямых, но чаще отставленных. При этом собственная речь крайне бедная. Во втором случае дети, как правило, практически не говорят. Они легко повторяют слова, но достаточно быстро, после предъявления слова ребенок забывает, что оно значит. Лучше запоминаются словосочетания, например ЗЕЛЕНОЕ ЯБЛОКО, а не просто яблоко. В соответствии с особенностями нарушения речи и формируется программа работы.

Первый этап

Знакомимся с ребенком. Рассматриваем картинки. Играем. На этом этапе уточняем, что понимает ребенок, какой у него пассивный словарь, может ли он повторять слоги и слова за логопедом. Как правило, этот этап укладывается в две-три встречи.

Второй этап

Определяемся с темами дальнейшей работы.

1. Упражнения по развитию понимания речи (образцы упражнений можно посмотреть во второй главе третьего раздела, пункт 2.6)
2. Чтение (используем метод целых слов).
3. Формирование диалога.
4. Формирование активного словаря. Работа с книгой.
5. Работа по рабочей тетради Е. Климонтович «Учимся понимать речь».

Третий этап

1. Продолжаем работу по развитию понимания речи на более сложном материале.
2. Чтение. Соединение слова и картинки.
3. Просмотр диафильмов, книжек с картинками.
4. Графические задания. Подписываем картинки. Если ребенок еще не знает, как писать буквы, пишем по пунктиру.

Четвертый этап

Вводим простые грамматические конструкции, учимся подкладывать подписи под словами и картинками-действиями. Постепенно формируем активный словарь.

Глава 5. Особенности подготовки к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи

Детей с тяжелыми нарушениями речи начинают готовить к школьному обучению практически с началом логопедических занятий. Это, собственно, и есть реализация базового принципа преемственности. Поскольку дети с тяжелыми нарушениями речи, как правило, истощаемы, возбудимы, часто гиперактивны, создание учебного стереотипа особенно важно. Кроме того, значительная задержка речевого развития создает трудности в овладении письменной речью. Логопед на занятиях с ребенком с самого начала вводит в программу задания, направленные на подготовку к обучению

грамоте. Прежде всего, это программа обучения чтению. Часто бывает так, что ребенок начинает читать по слогам слова раньше, чем научится самостоятельно их произносить. Чтобы ребенок мог освоить один из вариантов даже упрощенной школьной программы, ему необходимы:

- развитие фонематического слуха, расширение объема слухоречевой памяти;
- звуко-буквенный анализ;
- способность действовать по инструкции;
- понимание обращенной речи, способность воспринимать на слух прочитанный или рассказанный текст;
- графические навыки;
- способность ориентироваться на листе бумаги.

Конечно, программа подготовки к школе строится с учетом возможностей ребенка. Но мы помним важный для нас принцип развивающего обучения и всегда немного «обгоняем» ребенка, начинаем вместе с ним делать то, что ему одному не по силам, и постепенно достигаем того, чтобы ребенок мог выполнить задание сам. Но при этом нельзя ставить ребенка перед заведомо невыполнимой для него задачей. Нужно, чтобы ребенок от взрослого получал поддержку и понимание. Совершенно недопустима ситуация, когда ребенок, выполняя задание, попадает в ситуацию «экзамена». *Поддержка и поощрение ребенка – составная часть коррекционной работы логопеда.* Если ребенок чувствует себя успешным и видит, что, даже если у него что-то не получается, взрослому с ним интересно и приятно, то и интерес к заданиям повышается. Это важно и потому, что чаще всего логопед – первый «учитель» в жизни ребенка. От того, как сложатся отношения ребенка и педагога, во многом будет зависеть отношение ребенка к учебе в дальнейшем.

Способ обучения чтению логопед выбирает в соответствии с тем, какие проблемы у ребенка. Как правило, для работы с детьми с моторными нарушениями: апраксией, моторной алалией, сенсомоторной алалией, синдромом Дауна – лучше использовать послоговой метод, для детей с сенсорными расстройствами и детей-аутистов (без моторных нарушений) больше подойдет метод глобального чтения. Однако надо учитывать, что у детей с тяжелыми речевыми нарушениями иногда бывает недостаточно сформирован зрительный гнозис. Этим детям одинаково сложно запоминать и слоги, и слова. Чтобы облегчить этот процесс, мы делаем упор на обведение букв и слогов по пунктиру, а также на упражнения, направленные на выбор заданного слога из ряда, слова из ряда.

Развитие фонематического слуха – неременная часть занятий по подготовке к школе. В этот период (подготовки к школе), чтобы не путать ребенка, мы называем и букву, и звук словом «буква». При этом названия букв не употребляем, а называем их так, как читаем. Вводить два названия,

«звук» и «буква», и дифференцировать их неразумно: дети с речевым недоразвитием в этом разобраться не смогут. Практически с самого начала занятий по подготовке к школе параллельно с формированием фонематического слуха начинается обучение звуко-буквенному анализу. Расширение, тренировка слухоречевой памяти важны в контексте подготовки к школе как основа, предпосылка к письму под диктовку, пониманию объяснений учителя. Желательно выбирать упражнения так, чтобы в процессе их выполнения мы решали сразу несколько задач. Чаще всего для формирования фонематического слуха используются такие упражнения:

1. Логопед произносит серии звуков и предлагает ребенку, в случае если ребенок услышит определенный звук, например звук А, хлопнуть в ладоши, позвонить в колокольчик, топнуть.

Желательно, чтобы перед ребенком лежала карточка с соответствующей звуку буквой. Ребенку мы формулируем инструкцию иначе: «Если услышишь, что я произнесла **букву** А, хлопни в ладоши». Затем произносим:

А-О-У-А-И-Ы-А-М-К-Т,
А-У-Я-И-А-Ю-А-Ы-У-А.

Сначала берем гласные первого ряда, потом все гласные, загадываем по очереди разные звуки. Сначала берем отдельно звонкие и глухие. Потом используем их в одной серии.

Затем даем новую инструкцию: «Если я скажу П, хлопни в ладоши». Произносим:

П-Б-П-П-Б-Б-Р-А-П-С-К-П.

Полезно одновременно с этим упражнением давать ребенку графические задания, например:

- «обведи по пунктиру букву А» и т.д.;
- «обведи букву А кружком», при этом дается ряд букв:
А О У И А А В О Д А Л А.

Сначала буквы пишем крупно и используем небольшой ряд букв – 10–12 в строчке. Постепенно ряд удлиняем. Важно учить ребенка искать нужные буквы последовательно, слева направо, а не обводить их хаотично.

А теперь учимся определять первую букву в слове. Полезно сначала рассмотреть картинки со словами. Выбрать те, которые начинаются на загаданную букву. Обвести их кружком.

Затем выполняем упражнение на слух. Например: «Хлопни в ладоши, если услышишь слово, начинающееся на букву А». Произносим:

АНЯ, ОЛЯ, МЯЧ, АИСТ, АРКА, ЛИСТ, ЕЖ, АРФА, АЛИК, КОТ.

После этого можно сделать графическое задание: «Обведи по пунктиру первую букву в слове. На какую букву начинается слово?»

Постепенно можно усложнить задачу, добавить более сложные упражнения. Пока ребенок не пишет все буквы, их вписывает в клеточки педагог и помогает прочесть получившееся слово. Перед этим педагог

вместе с ребенком решает, какую букву нужно вписать в клеточку. Можно вписывать буквы рукой ребенка, предварительно посмотрев, как буква пишется. А следующим шагом, предложить вписать нужные буквы самостоятельно. Примеры данного задания можно посмотреть ниже (рис. 71).

Впиши первые буквы слов в клеточки. А теперь прочитаем слово!

ЖУК АИСТ БУСЫ АИСТ

--	--	--	--

КОТ АИСТ ШАР АИСТ

--	--	--	--

РОТ ОСЫ ЗМЕЯ АИСТ

--	--	--	--

Рис. 71

3. Теперь учимся слышать последнюю букву в слове.

Подбираем картинки со словами:

СОМ, БУСЫ, ДУШ, РАКИ, ПОЛ, МУХА, СУП, МУКА, ЛОТО, ШАРЫ.

На слух определяем последнюю букву в этих словах. Теперь подчеркнем последние буквы в словах на листочке. Назовем их. Впишем вместе в клеточки (рис. 72).

СОМ БУСЫ ДУШ РАКИ

--	--	--	--

ПОЛ МУХА СУП МУКА

--	--	--	--

ДУШ РАКИ ПОЛ ЛОТО

--	--	--	--

Рис. 72

Для того чтобы научить ребенка анализировать слово по буквам, ускорить процесс обучения чтению, используются *кроссворды*. Сначала берем совсем простые. В книжных магазинах продаются сборники кроссвордов на любой уровень. Очень хорошо подходит для наших целей серия кроссвордов «Логопедические кроссворды» из сборника кроссвордов Сазоновой.

Развитию фонематического слуха и расширению объема слухоречевой памяти способствует повторение за логопедом серий слогов. Сначала мы берем последовательности, состоящие из редко смешиваемых звуков. Мы повторяем с ребенком по два слога, потом по три. Например: МА-БА, ПА-ВА, МА-ПА. Когда ребенок поймет, что он должен делать, удлиняем цепочку слогов: ПА-ПА-ПА, БА-БА-БА, ТУ-ТУ-ТУ, ТУ-ТУ-МУ. Когда ребенок начинает воспроизводить их без ошибок, легко, берем более сложные сочетания. Сначала слоги со звонкими и глухими согласными: ПА-ПА-БА, КА-ГА-КА, ХА-ХА-КА и т.д. Затем слоги с мягкими и твердыми согласными: МА-МЯ, ПА-ПЯ, ТА-ТЯ, ТУ-ТЮ, ГИ-ГУ и т.д. Если ребенок смешивает в произношении или искажает звуки, мы все равно выполняем это упражнение. Просто сначала подбираем более простые для ребенка сочетания звуков и слогов, а потом вводим те, которые смешивает или искажает ребенок. Такого рода упражнения желательно повторять из занятия в занятие до тех пор, пока ребенок не будет справляться с ними легко.

На следующем этапе мы уже повторяем слова, отличающиеся одной буквой:

ЛАК-ЛУК, БАК-БУК, ЛАПА-ЛУПА, ТАЧКА-ТОЧКА, ПАЧКА-ПОЧКА, ДОМ-ДЫМ, СОК-СУК, ТОЧКА-ТУЧКА, ГАЛКА-БАЛКА, БАНАН-БАРАН, БОЧКА-ТОЧКА, БИНТ-ВИНТ.

Расширение объема слухоречевой памяти формируется повторением цепочек слов. Сначала выбираем знакомые, короткие слова. Картинки с

изображениями перечисляемых предметов не показываем. Упражнение выполняется на слух:

ДОМ, ЛЕС, КОТ МАК, РОТ, СОМ ЛУК, СОК, САД.

Сначала ребенок повторяет слова сразу за педагогом, а затем отставленно. Постепенно усложняем задачу. Берем уже двусложные слова. Потом увеличиваем количество слов до четырех. Потом до пяти.

Полезно повторять ряды чисел.

С этой же целью тренируем ребенка в повторении предложений. Это упражнение помогает сделать речь ребенка более точной, дает ему автоматизированные формы предложений. Усложняем задачи постепенно:

1. Маша сидит. Кошка мурлыкает. Собака лает. Лампа горит. Машина едет. Лодка плывет. Змея ползет. Рыба плывет. Птица летит. Мышка бежит. Картина висит. Ковер лежит.
2. В лесу растут грибы. Суп варят в кастрюле. В небе летит птица. Картина висит на стене. Книга лежит на столе. Карандашом рисуют картинки. В тетрадке пишут слова. В кармане лежит платок.

Как только ребенок начинает читать сам, можно формировать у ребенка способность анализировать прочитанное. Стараемся, чтобы техническая сторона чтения не заслоняла содержания. Начинаем со слов. Отличное упражнение – прочитать слово и подложить его под картинку. В продаже есть ЛОТО и викторины с такими заданиями. Анализ предложения может иметь несколько вариантов. Например, анализ предложения «В саду распустились цветы» по вопросам: Что цветет в саду? Где распустились цветы? Что распустилось в саду? Или другой вариант – рассмотреть картинки. Прочитать предложения. Подложить подписи к соответствующим картинкам.

Анализ текста – самая сложная задача для ребенка. Формируем понимание текста постепенно. Сначала разбираем маленькие тексты буквально по предложениям. Постепенно выбираем тексты сложнее, с более глубоким и неоднозначным сюжетом. Параллельно составляем предложения, а потом рассказы по картинке.

Графические навыки формируются в процессе письма печатными буквами, сначала по пунктиру, потом самостоятельного. Полезно выполнять задания, где надо обводить по пунктиру, соединять объекты между собой, рисовать на строчках кружки, квадратики, раскрашивать, дорисовывать.

Важный момент – научить ребенка ориентироваться на листе бумаги. Знать, где верх листа, низ, левая сторона, правая, верхний левый угол, верхний правый угол, нижний левый угол, нижний правый угол.

Может показаться, что такого рода подготовка к обучению грамоте, такая программа слишком трудна для детей с тяжелыми речевыми нарушениями, детьми-аутистами. Но опыт показывает, что это не так. За два, три, четыре года, пять лет, в зависимости от поведения ребенка, тяжести речевого нарушения, интеллектуальных возможностей, большинство детей

овладевают этими знаниями. Желательно вставлять элементы этой программы в занятия по развитию речи, начиная с четырехлетнего возраста, а в некоторых случаях и раньше. С маленьким ребенком осуществляем начальный этап программы в игровой форме. С детьми-аутистами – в максимально формализованной, конкретной, сформулированной в виде четких заданий на листе бумаги форме. В тех случаях, когда ребенок до школы не успевает «пройти» программу полностью, желательно, чтобы в школе эти занятия продолжились.

Глава 6. Работа с родителями

Работа с родителями – составная часть работы с детьми. Формирование полноценной речи ребенка невозможно без участия и поддержки близких людей: родителей, бабушек, дедушек, сестер, братьев, всех окружающих ребенка людей. Работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи – комплексный процесс. В ЦЛП, например, проводятся специальные группы для родителей. Ведут их обычно руководители групп (психологи и педагоги), в которых занимаются дети. На родительских группах обсуждается самый широкий круг проблем, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с нарушением развития.

Цель работы с родителями, проводимой логопедом, совершенно конкретна: рассказать и объяснить, что родители могут делать дома для развития речи ребенка, как приучить ребенка к занятиям, как выполнять домашнее задание.

При этом, общаясь с родителями, следует помнить, что растить ребенка с тяжелыми нарушениями развития – сложная задача. У наших учеников часто значительно нарушено поведение, расстроен сон, дети-аутисты крайне избирательны в еде, родители сталкиваются с проблемами социализации. Есть постоянное беспокойство по поводу школьного маршрута ребенка, профиля школы, выбора программы. Другими словами, родители наших учеников нуждаются в поддержке и понимании со стороны педагога. Кроме того, они чаще всего не педагоги, не имеют опыта работы с детьми, и организация занятий и игры с детьми дома для многих представляет значительную проблему. Сложно организовать индивидуальные занятия с детьми, если в семье есть еще дети, особенно младшие.

Конечно, так как неговорящие дети отличаются по возрасту, причинам недоразвития речи, поведению, интересам, то и работа с ними будет строиться по-разному. Но есть и общие рекомендации. Их мы и рассмотрим. Хорошо, чтобы логопед давал родителям список детской литературы, рекомендованной для совместного чтения, список используемых пособий.

Общие рекомендации для родителей:

1. Разговаривать с ребенком, даже если он пока не говорит и не пытается ответить.
2. Вовлекать ребенка в общую деятельность: накрывать на стол, вытирать пыль, стелить постель, готовить еду. В процессе выполнения этих дел называть предметы и действия. Последовательность действий.
3. Учить ребенка отвечать на вопросы: ДА и НЕТ. Если ребенок не говорит, можно использовать жест или карточки ДА/НЕТ.
4. Формировать понимание речи, формировать пассивный словарь, постоянно называя бытовые предметы, обращаясь к ребенку с просьбой что-то принести, показать, сделать.
5. Приучать ребенка играть в настольные игры, в ЛОТО.
6. Приучать слушать стихи и сказки.
7. Развивать подвижность органов артикуляции: учить вытягивать губы в трубочку и растягивать их в улыбку, надувать щеки, класть язычок на губу, поднимать язычок на верхнюю губу.
8. Дуть в паруса лодочки, дуть в трубу, выдувать мыльные пузыри.
9. Пропевать цепочки гласных звуков.
10. Напевать мелодии.
11. Повторять слоги.

Если ребенок уже посещает занятия, домашнее задание должно быть сначала небольшим и четко сформулированным, хорошо понятным ребенку. Полезно в качестве домашнего задания давать то, что ребенок делал на занятии. Постепенно задание можно расширять, но никогда не давать на дом непонятное ребенку задание. Желательно и родителям давать четкий алгоритм его выполнения.

Раздел V. Особенности логопедической работы с детьми с РАС

Глава 1. Особенности нарушения речи у детей с РАС и логопедическая работа с ними

«Ранний детский аутизм... своеобразный вариант психического дизонтогенеза, отличительной особенностью которого является патологическая гетерохрония (неравномерность, асинхрония созревания различных структур и функций ЦНС)». В книге «Аутичный ребенок» О.С. Никольская дает такую характеристику нарушениям речи у аутичных детей: «Для аутичных детей характерна особая задержка и нарушение развития речи, прежде всего ее *коммуникативной функции*. В одной трети случаев... это может проявляться как *мутизм* (отсутствие целенаправленного использования речи для коммуникации, при котором сохраняется возможность случайного произнесения отдельных слов и даже фраз). ...Характерны эхолалии прямые и отставленные (немедленные или задержанные повторения слов и фраз). ...Ребенок практически не использует мимику и жесты. Кроме того, обращают на себя внимание необычный темп, ритм, мелодика, интонации речи».

Недоразвитие речи при аутизме по клиническим проявлениям часто, на первый взгляд, сходно с расстройствами речи при различных формах моторной, сенсорной или сенсомоторной алалии. В раннем возрасте нередко возникают трудности установления дифференцированного диагноза за счет сходства симптомов. Например, в самых тяжелых случаях, когда ребенок практически не реагирует на речь окружающих, не говорит сам, состояние аутичного ребенка трудно дифференцировать с тяжелыми формами моторной, сенсорной или сенсомоторной алалии. Разница состоит в том, что ребенок-аутист может иногда непроизвольно произнести слово или несколько слов, в отличие от моторного алалика, но для сенсорной алалии это достаточно характерно. «Самым главным идентифицирующим признаком является характерное для глубоко аутичного ребенка глобальное нарушение коммуникации: в отличие от ребенка с чисто речевыми трудностями, он не пытается выразить свои желания вокализацией, взглядом, мимикой, жестами... В наиболее легких случаях детского аутизма возможны проявления самых разных речевых нарушений – и явные трудности восприятия речевой инструкции, общая смазанность и нечеткость произношения, запинки, аграмматизмы, трудности в построении фразы» (Никольская, 2014). Можно добавить и бедный словарь. К тому же *ограничение речевого контакта приводит к тому, что речевая функция уже не развивается вторично, формируется диспраксия, вплоть до полной апраксии, не формируется слуховой гнозис. Независимо от того, имеются ли исходно*

повреждения собственно речевого аппарата, постепенно развивается вторичное тяжелое нарушение развития речи.

Речь рассматривается как один из симптомов и проявлений общих закономерностей развития ребенка. Полезно использовать именно подход О.С. Никольской как основу для формирования стратегии логопедической работы, основу для лучшего понимания особенностей и потребностей ребенка с аутизмом. При этом важно учитывать, что проявления аутизма крайне разнообразны, дети-аутисты, даже в рамках одной условной классификационной группы, значительно отличаются друг от друга. Дети одного возраста, со сходными по тяжести особенностями развития, развиваются, обучаются и проявляются в процессе обучения совершенно по-разному. Да и сам путь развития может быть разным.

Проблемами развития речи у детей с аутизмом первоначально занимались психологи в контексте общего развития когнитивной сферы и коммуникации. Активное включение логопедической помощи в комплексную программу помощи детям-аутистам происходит последние 15–20 лет. Но и в настоящее время развитием речи во многих случаях занимаются специалисты, практикующие прикладной анализ поведения, вербально-поведенческий подход, ТЕАССН, чаще всего это психологи и педагоги. В таких случаях развитие речи осуществляется в рамках общего поведенческого подхода. В результате небольшой востребованности логопедов в коррекции речи при аутизме не сформировался единый логопедический подход и не сложились единые программы работы с аутистами. С 2003 года издается журнал «Аутизм и нарушения развития», посвященный целиком проблемам изучения аутизма. В этом журнале периодически появлялись статьи, посвященные речи, но их было немного, и они не содержали программы работы, а носили в большинстве случаев описательный характер. Первая книга, в которой описана система логопедических занятий с детьми-аутистами, – «Развитие речи у аутичных детей» Л.Г. Нуриевой. Она впервые опубликована в издательстве «Теревинф» в 2005 году, неоднократно переиздавалась и к настоящему времени остается единственной систематизированной логопедической программой работы с аутистами. В интернете на разных сайтах размещено много статей, написанных логопедами и посвященных работе с аутистами. Анализ этих статей приводит к выводу, что профессиональное сообщество находится в активном поиске эффективных подходов к работе с такими детьми. Доминируют два подхода – система, в центре которой стоит работа с артикуляцией и звукопроизношением, глубоко «логопедический» подход, отводящий первостепенное место звучанию речи, и противоположный, скорее «психологический», который практически не предполагает использование традиционных приемов развития речи. Приведу в пример выдержки из статей, размещенных на популярных у логопедов интернет-сайтах:

Цель логопедической работы – научить аутичного ребенка активно пользоваться речью. Ее задачами являются: нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата; развитие речевого дыхания и голоса; формирование силы, продолжительности, звонкости, управляемости голосом в речевом потоке; выработке синхронности голоса, дыхания и артикуляции; нормализация просодической стороны речи; формирование артикуляционного праксиса на этапе постановки, автоматизации и дифференциации звуков, т.е. индивидуальный подбор и непрерывное, постоянное выполнение артикуляционных упражнений во время всего коррекционного периода; развитие фонематического восприятия и звукового анализа; нормализация лексико-грамматических навыков экспрессивной речи; развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук, коррекция нарушения мелкой моторики; коррекция письма и чтения.

Или противоположный подход:

...Рассмотрим направления логопедической работы – развитие понимания речи (эмоционально-смысловой комментарий, сюжетное рисование). Логопед, участвующий в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с аутизмом, должен осуществлять эмоционально-смысловой комментарий как необходимый элемент занятий. Это единственный адекватный путь, чтобы добиться включенности ребенка в реальность, осознания происходящего вокруг, понимания им речи. Далее для формирования у аутичного ребенка способности понимать речь мы переходим от комментирования деталей, ощущений, ситуаций к сюжетному рассказу. Очень помогает в этой работе сюжетное рисование.

Каждый из этих подходов достаточно четко сформулирован и имеет под собой некоторые практические наработки. Кроме того, в случаях отсутствия речи у аутистов достаточно часто используется подход, заключающийся в «механическом» формировании речевых звуков, а потом слов и предложений. Слова и предложения заучиваются, постоянно повторяются, и предполагается, что таким образом произойдет «запуск» речи. Применительно к моторным алалиям этот метод работает в некоторых случаях довольно успешно. И в книге Л.Г. Нуриевой дано подробное описание того, как можно «вызвать» речевые звуки. Но при этом там описана полноценная система логопедической работы. Использование этого метода в последнее время практикуется достаточно часто, но есть большие сомнения, что такой способ приведет к решению главной проблемы аутистов – нарушению коммуникации. Л.С. Выготский в статье «Предыстория письменной речи» так пишет о «механическом» подходе к обучению глухих детей: «...когда все внимание учителей было направлено на выработку у них артикулярных, т.е. правильных, навыков чистого произношения, постановку отдельных букв и четкого их выговора. Тогда <...> за этой техникой произношения глухонемой ученик не замечал устной речи. Получилась *мертвая речь*». Способ механического вызывания звуков и слов пришел в логопедию из сурдопе-

дагогики в слегка адаптированном виде и принес с собой как достоинства, так и недостатки метода – *мертвую речь*, то есть речь, лишенную эмоционального смысла, содержания, ассоциативных связей и способности к спонтанному развитию. *Речь, которую ребенок не ассоциирует с общением.* Грустно наблюдать, как родители, практикующие этот метод, «разговаривают» со своими детьми. Разворачивают ребенка лицом к себе и неестественным громким голосом, активно артикулируя, произносят слова, иницируя повторение этих слов или предложений ребенком. Повторюсь, маловероятно, что таким способом можно преодолеть нарушения коммуникации. Образцы такого речевого «общения» встречаются довольно часто. Я видела детей разного возраста, произносящих с большим напряжением слова, в некоторых случаях слова и несколько фраз, иницированные взрослыми. Эти ситуации напоминают сценки, когда, разговаривая с иностранцем, люди, не знающие языка, начинают говорить очень громко, искажая произношение слов, вероятно считая, что иностранец так лучше поймет. Боюсь, что такой способ общения мало способствует взаимопониманию ребенка-аутиста и взрослого.

При всем несовершенстве каждый из приведенных способов дает определенные результаты и благодаря этому популяризируется. Но все специалисты в своей практике сталкивались со случаями, когда неговорящий ребенок достаточно быстро начинал говорить на фоне занятий, причем в общем неважно, по какой методике эти занятия проводились. Видимо, ситуация, когда ребенок и все, что он говорит, оказывается в центре внимания доброжелательно настроенного взрослого, служит сама по себе мощным стимулом к развитию, или как теперь любят говорить, «запуску речи», о чем еще в 40-е годы прошлого века говорила студентам Ольга Владимировна Правдина, автор одного из первых учебников логопедии. И в такой ситуации стимуляция речи практически любыми способами может дать хороший результат.

Глава 2. Работа с дошкольниками и младшими школьниками

Особенность подбора программы работы с детьми с РАС состоит прежде всего в том, что дети с аутизмом очень разные, и поэтому программа работы должна подбираться индивидуально с учетом возможностей, интересов и речевого и интеллектуального уровня ребенка. Это – во-первых.

Во-вторых, у детей-аутистов в первую очередь нарушена *коммуникативная функция*. При этом присутствуют все предпосылки к формированию речи, у многих сохранены все звенья речеслуховой системы, но в результате отсутствия речевой практики с возрастом могут формироваться диспраксия и даже апраксия. Механизм нарушения понимания речи у детей-аутистов тоже связан не с нарушением формирования фонематического анализа и слухоречевой памяти, как у сенсорного алалика, а с «игнори-

рованием» речи окружающих, малой ее значимостью для ребенка, несформированностью слухового внимания. Результатом отсутствия интереса к речи окружающих становится крайне бедный пассивный словарь. Это объясняет то, что иногда дети понимают общий смысл целой фразы, но не понимают отдельных слов. Эта же особенность отмечается у безречевых моторных алаликов.

Кроме того, аутизм может быть выражен в разной степени, а речевые нарушения могут быть разного типа.

Еще одна важная особенность работы с аутистами – разный уровень интеллектуальных предпосылок у детей, от выраженной одаренности в некоторых сферах до значительного снижения способности к обучению. По-разному проявляются и поведенческие трудности. Иногда в силу особенностей поведения долго не удастся оценить возможности ребенка и, соответственно, подобрать адекватную программу.

В силу всех вышеперечисленных обстоятельств не представляется возможным подобрать универсальные приемы работы или составить программу, подходящую всем. Но выработать общую стратегию действий вполне возможно. Исходя из всего вышесказанного, я думаю, что эффективнее всего работает эмоционально-личностный подход, если можно применить такое определение к программе коррекционных работ.

Можно выделить основные направления работы, на основе которых удобно строить индивидуальные программы для каждого ребенка:

1. Эмоциональный контакт, взаимодействие.
2. Создание речевой среды.
3. Формирование понимания речи, формирование пассивного словаря.
4. Диалог.
5. Использование обучения чтению как коррекционного приема.
Использование навыка чтения как основы формирования речи.
6. Работа с художественными текстами.

Когда сформируется достаточный базовый словарь, основы диалога, можно приступать к формированию фразовой речи и грамматического строя теми приемами, которые логопеды используют в работе с детьми с речевыми нарушениями.

Внимание детей-аутистов трудно «собрать», обычно их не интересует игра, поэтому с помощью игровых приемов ребенка-аутиста трудно привлечь к занятиям. А вот четко сформулированные задания в рабочей тетради обычно интересуют детей-аутистов значительно больше. Как правило, им нравятся задания, в которых надо соединить линией предметы, обвести, обвести по пунктиру, раскрасить, соединить слова, подобранные по ассоциации. Поэтому оформленные таким образом задания лучше использовать на всех этапах работы. Такой подход оправдан и в самом начале занятий, когда

ребенок еще только учится заниматься за столом, и, конечно, с детьми-школьниками.

Дети-аутисты могут полюбить разного рода настольные игры. Для логопедической работы особенно подходят различные виды ЛОТО, викторины, игры, формирующие умение классифицировать предметы по разным группам (например, «Пифогорики» или «ЛОТО-супермаркет», где надо разобрать предметы-картинки по отделам-карточкам.), «парочки» или мемори-игры, тренирующие зрительную память и внимание, ЛОТО-ребусы, обучающие ЛОТО по чтению. Обычно дети-аутисты достаточно быстро и с удовольствием занимаются подбором карточек, но есть одно непереносимое условие. Все пазлы должны хорошо подходить друг к другу, не разъезжаться по столу. То есть ЛОТО и викторины должны быть хорошего качества. Иначе ребенок будет расстраиваться и откажется от этих занятий.

Артикуляционные упражнения оказываются ведущим элементом работы с аутистами только тогда, когда у ребенка есть выраженные нарушения подвижности органов артикуляции или выраженная дизартрия. В тех случаях, когда формируется вторичная диспраксия, у неговорящего ребенка активное воздействие на органы артикуляции малоэффективно. В таких случаях хорошо использовать простые артикуляционные упражнения. Также неплохой результат дает проговаривание цепочек гласных звуков (напоминающее гуление) и слогов (напоминающее лепет), если ребенок повторяет за взрослым. Использование послогового метода обучения чтению в таких случаях дает чаще всего хороший результат.

Установление эмоционального контакта, взаимодействие

Установление контакта с аутичным ребенком – непереносимое условие успешной и плодотворной совместной работы. Аутисты медленно привыкают к посторонним людям. Бывает так, что полноценный контакт устанавливается очень нескоро. Ребенок должен убедиться в том, что логопед «не опасен», что он не будет грубо вторгаться в его личное пространство. Для того чтобы ребенок привык к логопеду быстрее, желательно выполнять некоторые правила. Всегда приветливо встречать ребенка, пришедшего на занятия. Следить за тем, чтобы выражение лица всегда было спокойным и приветливым. Говорить с ребенком лучше негромко, непринужденным, естественным тоном. На первых занятиях желательно, чтобы педагог не пытался заставить ребенка выполнять задания, а предоставил ему возможность делать то, что нравится, привыкать к обстановке. Можно попробовать присоединиться к занятиям ребенка, но аккуратно, ненавязчиво.

Важно, чтобы педагог научился слышать и понимать ребенка. Часто бывает, что ребенок пользуется шаблонными фразами, и взрослые перестают его слышать и слушать.

Приведу пример из практики. Случилось так, что мой ученик Миша запер меня и свою маму в кабинете на ключ. Мы через дверь просили его

открыть дверь, повернуть ключик. Тут по коридору проходит педагог из Мишиной группы. Она, естественно, решила, что ребенка нужно отвести в группу. При этом Миша говорил: «Поверни, Мишенька, ключик. Открой, Мишенька, дверку». Но педагог его не слушала, а пыталась выяснить, как он оказался один в коридоре, и вела его в группу. А Миша повторял и повторял свое. Подобных случаев можно привести очень много. Ситуации, когда взрослые не слушают и не пытаются понять ребенка, встречаются очень часто. Так что здесь приходится приложить некоторые усилия, чтобы научиться слышать ребенка и расшифровывать его «послания».

Также важно учитывать, что даже самый «отрешенный» аутист каким-то образом воспринимает то, что говорят о нем взрослые между собой, возможно, в большей степени улавливает не содержание, а интонацию. Аутисты – очень чувствительные люди и реагируют как на хвалебные слова, так и на отстраненное обсуждение их «особенностей». Наше неправильное поведение может помешать установлению контакта. Хотя реакция ребенка на наши слова может быть отставленной и ее трудно отследить, но она, как правило, бывает. Но, если звучат приятные слова, ребенок успокаивается даже в ситуации приема, приближается к говорящему в своем кружении по кабинету. Это тоже имеет смысл учитывать.

После того как ребенок привыкнет к педагогу и между ними установятся дружеские отношения, можно переходить к организации учебного процесса. Здесь все зависит от целей и задач урока, возможностей ребенка, его поведенческих особенностей. В зависимости от этого выбирается форма урока: игровая, свободная, предполагающая чередование занятий с отдыхом или вполне академическая, используются игрушки или задания в рабочей тетради.

Создание речевой среды

В работе с детьми с речевой патологией один из ведущих принципов – онтогенетический. Именно в онтогенезе речевого развития мы черпаем идеи, лежащие в основу стратегии работы с неговорящими детьми. Чем меньше говорит ребенок (вне зависимости от возраста), тем важнее создавать ситуацию, когда он слышит речь, принимает участие, хоть и пассивное, в диалоге. «Наделенная интуицией мать начинает говорить со своим малышом сразу после его рождения. Она беседует с ним, когда пеленает, кормит его, укладывает спать и т.д. Не рассчитывая в первое время на его ответную реакцию, она тем не менее как бы оставляет место для его ответной реплики, иногда отвечает за него... Общение с самого начала носит характер диалога, причем мать обучает малыша партнерству в этом диалоге с использованием средств, доступных ему по возрасту» (Цейтлин, 2021). В процессе занятий с ребенком разумно брать в качестве образца поведение такой матери. Но главная задача педагога – научить этому родителей. С ребенком, уже начинающим говорить, такой, как

описано выше, диалог должен вестись постоянно, в процессе любой совместной деятельности (в которую ребенка надо стараться вовлекать): накрывая на стол, застилая постели, одевая ребенка, занимаясь приготовлением еды, в процессе совместного просмотра телевизора и т.д. На занятиях педагог ведет себя так же.

Формирование понимания речи, формирование пассивного словаря

Развитию понимания речи, конечно, способствует практически все виды речевого взаимодействия, но это не заменяет специально подобранных упражнений. Описание такого рода упражнений можно посмотреть в разделе III, пункт 2.4.

Формирование диалога

«Мать задает вопросы уже двух-трехмесячному малышу. Почему вопросы занимают такое большое место в речевой продукции матери? Дело в том, что они как нельзя лучше активизируют малыша, заставляют его так или иначе отреагировать на реплику матери. К тому же вопросительные реплики матери ярко интонационно окрашены, что облегчает их восприятие ребенком» (Цейтлин, 2021).

Формирование диалога и фразы – основные направления логопедической работы с ребенком-аутистом. Так или иначе любой вид деятельности на логопедическом занятии направлен на формирование диалога. Логопед на протяжении всего общения с ребенком разговаривает с ним. Но тем не менее использование специально подобранных упражнений делает занятия более эффективными. Упражнения, направленные на формирование диалога, можно посмотреть в разделе III, пункт 2.6).

Использование обучения чтению в качестве коррекционного приема

Как правило, детей-аутистов обучают чтению глобальным способом. Но если у неговорящего ребенка сформировалась диспраксия, то послоговой способ обучения чтению более эффективен. Этот способ описан в главе, посвященной чтению, как и более полный вариант обучения глобальным методом (раздел III, глава 3).

Формирование словаря для глобального чтения целиком зависит от выбора педагога. Сначала это могут быть просто короткие названия предметов, хорошо знакомых ребенку. Могут быть фотографии из семейного альбома. Тогда полезно, чтобы педагог давал свой комментарий к этим фотографиям. Затем отбираются фотографии самого ребенка и членов его семьи. Педагог (или мама дома) готовит для всех фотографий таблички с надписями: «Я», «МАМА», «ПАПА», «БАБУШКА», «ДЕДУШКА», «СЕСТРА», «БРАТ».

Педагог раскладывает перед ребенком фотографии слева, а таблички с надписями – справа (в начале занятий используется не больше трех – пяти снимков). Педагог берет одну фотографию и кладет ее посередине, затем находит для этого снимка табличку с надписью и кладет ее под фото, комментируя: «Смотри, это папа (показывает на снимок). А здесь написано: “Папа” (показывает на табличку)» и т.д. Если ребенок не очень заинтересовался или не может сам выполнить задание, педагог может ему активно помогать, подкладывая карточки руками ребенка. Для того чтобы ребенок привыкал к надписям и быстрее учился читать слова, можно подписать некоторые предметы домашнего обихода, например сделать этикетки для продуктов, наклейки на игрушки и пр. Можно нарисовать маршрут прогулки, подписывая в нужных местах: «ЦЛП», «Аптека», «Продукты» и т.д. Можно завести альбом и постепенно вклеивать туда фотографии и картинки с надписями. Когда ребенок освоит достаточно большой словарь (50–60 слов), можно перейти к чтению букваря.

Процесс обучения чтению всегда сопровождается обучением ребенка звуко-буквенному анализу. Выделением первой буквы, последней, анализом состава слова. Более подробно формирование звуко-буквенного анализа описан в главе 5 раздела IV.

Работа с художественными текстами

Умение ребенка слушать чтение – необходимое условие развития для всех детей с тяжелыми нарушениями речи. Но для аутичного ребенка совместное со взрослым чтение приобретает особое значение. «Совместное чтение, так же как игра и рисование, служит установлению контакта с аутичным ребенком и развитию взаимодействия. С его помощью можно эмоционально тонизировать ребенка, выявлять и смягчать его аффективные проблемы. На основе совместного чтения может строиться длительная работа с аутичным ребенком по осмыслению происходящего с ним и с другими людьми, в ходе которой он получит необходимый опыт индивидуальных переживаний и сопереживания. Бывает, что совместное чтение становится единственной возможностью развития эмоционального контакта с ребенком, формирования его представлений об окружающем, о других людях» (Никольская, 2014).

Чаще всего маленьким детям-аутистам не нравится слушать чтение вслух. В лучшем случае они его игнорируют, но бывает, что и активно отнимают книжку, захлопывают ее, стараются разорвать. Бывает, что ребенок согласен слушать чтение только одной книги и с одного и того же места. От взрослого человека требуется настойчивость, терпение и чуткость, чтобы приучить ребенка слушать и вместе рассматривать картинки. Но когда этого удастся достичь, это указывает на то, что сделан огромный шаг в сторону развития понимания речи, развития активной речи и содержательного взаимодействия с ребенком. Важно, чтобы чтение книжки ребенком

воспринималось, как приятное времяпрепровождение. Для этого в начале таких занятий нужно совместить чтение с питьем сока, чая или читать в то время, когда ребенок рисует, строит, возит машинку. Практика показывает, что со всеми детьми удастся достичь результата в этой работе. Просто с одними достаточно быстро, а с другими это может занять длительное время.

Начинать чтение вслух можно с небольших стихотворений. Иногда сам стихотворный ритм привлекает внимание ребенка. Он через некоторое время начинает вставлять отдельные слова в чтение, следить за текстом. Но для развития речи важно, чтобы ребенок научился воспринимать на слух содержательный текст, имеющий сюжет и несколько смысловых слоев. Именно к этой цели мы стремимся, начиная эту работу. Важно выбирать книги, более-менее соответствующие возрасту ребенка, с интересным сюжетом, большим количеством картинок. Не стоит годами читать сказки про репку и курочку Рябу, сюжет которых вряд ли заинтересует ребенка. В настоящее время в продаже и в интернете есть много интересных детских книг, аудиокниг, музыкальных сказок. Аудиокниги можно использовать, когда ребенок уже полюбил слушать чтение. Но аудиокнига, конечно, не заменяет «живого» чтения.

По мере того как ребенок учится читать, необходимо совершенствовать этот навык. Чтение вслух играет большую роль в формировании речи. Как правило, наши ученики отличаются довольно низкой речевой активностью. Соответственно, у них мало разговорной практики. Это приводит к тому, что не улучшается техника речи, не автоматизируется произношение звуков, медленно формируется слоговая структура слова. Кроме того, навык чтения формируется по-настоящему только в процессе чтения. По мере формирования навыка чтения усложняются и задачи. Анализ прочитанного текста, разбор текста по вопросам, умение найти ответ на вопрос в тексте – все это важнейшие навыки, позволяющие ребенку осмыслить прочитанное.

Программа работы с каждым ребенком складывается из перечисленных выше направлений работы с учетом особенностей конкретного ребенка, на основе известных нам логопедических принципов и потребностей ребенка.

Глава 3. Работа по развитию речи у школьников, подростков и взрослых. Цели и особенности такой работы

Традиционно интенсивные речевые занятия с детьми, в том числе с детьми с тяжелыми нарушениями речи и РАС, проводятся в дошкольный период, до семи-восьми лет. Как правило, к этому возрасту формируется речь, которая может стать в той или иной степени инструментом школьного обучения.

Но выделяется группа детей с аутизмом, тяжелыми формами речевой патологии, ТМНР, достаточно неоднородная, у которой речь не развивается совсем или развивается очень медленно даже на фоне интенсивной работы, и к школьному возрасту состоит в лучшем случае из некоторого количества отдельных слов. В среде специалистов бытовало мнение, да и сейчас оно довольно распространено, что если к пяти, шести, семи годам не появилась хотя бы примитивная речь, то практически отсутствует надежда на развитие речи в дальнейшем. Соответственно, в школьный период такие дети чаще всего индивидуальных логопедических занятий по развитию речи не получают.

Нужны ли занятия по развитию речи в школьном возрасте и тем более со взрослыми людьми? Насколько они эффективны, достигается ли «потолок» развития речи? Влияют ли занятия по развитию речи на развитие мышления детей и взрослых?

Я долго искала ответы на эти вопросы, хотя в целом разделяла принятые взгляды. Но в 2009 году в моей практике произошел случай, который кардинально изменил мой подход к этой проблеме, а дальнейшая практика только подтвердила новый взгляд на нее.

Около 12 лет назад ко мне обратились родители молодого человека с РАС. Федору было тогда 19 лет. Он не говорил, мало реагировал на речь. Приведу выдержку из первой записи в карте:

Федя тихий, неагрессивный, в контакт не вступает. Производит впечатление человека, совершенно равнодушного к окружающей его действительности. Никаких речевых звуков не произносит. На незнакомого человека практически не реагирует. Глазного контакта не избегает, но сам на педагога не смотрит. На обращение по имени реагирует – поворачивает голову и коротко взглядывает на говорящего. Не проявляет никакого интереса ни к книгам, ни к картинкам. Федя реагирует на инструкции родителей. Более того, без инструкции ничего не делает сам. Вообще практически никакой инициативы не проявляет. Но иногда, раз в 10–15 минут, вскакивает и убегает к выходной двери и там стоит и ждет. Со слов родителей, дома Федя сам берет себе еду в холодильнике (йогурт или творожок), когда его оставляют одного дома (не более, чем на час), убирает за собой, но при этом стаканчик от йогурта аккуратно ставит обратно в холодильник. Но если пользуется какой-нибудь посудой – моет ее за собой. Опрятен. Чистоплотен. Зубы сам не чистит, но не ляжет спать, пока ему не помогут умыться. В школу ходит охотно. На улице ведет себя нейтрально. Вообще, Федя покладистый и никак чаще всего не проявляет протеста. В ситуации стресса может громко кричать «А-А-А». Но это длится несколько секунд. Единственный способ, которым мальчик обозначает свое несогласие: Федя встает и уходит. Дома – в свою комнату. В школе – в туалет. В незнакомом месте – прямо, не разбирая дороги. Несколько раз терялся. Феде нравится природа. Он любит гулять по лесу. Нравилось проводить время на даче. Дома Федя

ничем не занимается, сидит на стуле в углу своей комнаты и качается, иногда плюет на пол. Занять его ничем не получается. Это производит на родителей угнетающее впечатление. Родителей расстраивает, что взаимодействие с Федей сводится к физическому уходу за ним. Родители пытались отвезти Федю на курорт, но в самолете он отказывался сидеть, ходил по проходу и хлопал сидящих вдоль прохода пассажиров по голове. При этом отвлечь его ничем не получалось.

Запрос родителей

1. Научить Федю отвечать на вопросы, хотя бы ДА и НЕТ.
2. Научить его лучше понимать речь, может быть, смотреть телевизор.
3. Найти способ занимать его, например, при перелетах в самолете или на отдыхе, в кафе (слушать чтение, смотреть картинки?).

У меня не было опыта работы со взрослыми людьми. Не было в тот момент ясного представления о стратегии такой работы. Я взялась за работу с Федей из профессионального любопытства, не ожидая особых результатов. Но уже через несколько месяцев Федя стал меняться: появился интерес к занятиям. Федя стал повторять слоги и постепенно слова. Он очень радовался, если что-то получалось.

Мы занимались три года один раз в одну-две недели.

Путем проб и ошибок стал отбираться материал для занятий. Постепенно сложилась программа работы:

1. Поскольку у Феде в результате того, что он не говорил и не произносил никаких речевых звуков, развилась вторичная апраксия, необходимо было увеличить подвижность языка и губ, повысить чувствительность артикуляционного аппарата. Федя регулярно выполнял простые, базовые артикуляционные упражнения по показу.
2. Формирование слога, а затем и слова с опорой на послоговое чтение. Федя учился в тот период в школе. Он учился в «классе для аутистов». Вместе с ним училось еще пять неговорящих аутистов. Поэтому, хотя их много лет учили читать и писать, видимого результата не было.
3. Формирование понимания речи (см. упражнения в разделе III, пункт 2.4).
4. Формирование диалога (см. упражнения в разделе III, пункт 2.6).
5. Формирование словаря. Мы с Федей использовали настольные игры. Далеко не сразу, но Федя понял, как пользоваться ЛОТО, как играть в «парочки». Сначала он испытывал значительные трудности, но постепенно «вошел во вкус».
6. Развитие умения слушать чтение.

В настоящее время Федя может прочесть вслух небольшой текст. Федя читает достаточно хорошо, произносит слова нечетко, не особенно понятно, но получает от этого огромное удовольствие. С интересом слушает чтение вслух. Так как родители не всегда могут читать Феде, он стал слушать аудиокниги. Сначала ему читали Сутеева, потом Успенского. Феде особенно понравились истории про Простоквашино. Он очень смеялся шуткам кота Матроскина. Теперь круг чтения Феи изменился. Последнее, что он читал, как рассказала мама, были книги о Гарри Поттере. Федя смотрит телевизор, выбирает то, что ему интересно в программе. Федя полюбил обводить рисунки по контуру. Сначала у него плохо получалось удерживать карандаш, он отказывался писать и рисовать даже с помощью, но постепенно стало получаться. Федя вполне понятно говорит «ДА» и «НЕТ» в ответ на вопросы. Знает и может произнести много слов, относящихся к разным частям речи, строит простую фразу, но пока нуждается во внешней инициации речи. Поскольку Федя говорит мало, речь остается непонятной для посторонних. Четко он говорит только «спасибо», «до свидания», «здравствуйте», «меня зовут Федя», называет дни недели. То есть то, что автоматизировано. Внимательно слушает то, что говорят ему окружающие, и вполне адекватно реагирует. Теперь с Федей можно пойти в кафе. Он сидит спокойно и ест, когда заканчивает, не убегает, как раньше, а спокойно ждет родителей. Этого удалось достичь тем, что родители, разговаривая за столом, теперь «включают» Фею в беседу. Рассказывая что-либо, смотрят на него. Спрашивают, нравится ли ему то или иное блюдо. У родителей и Феи появились общие интересы: совместное чтение, выбор картинок для обведения по пунктиру, выбор фильмов и передач для совместного просмотра. Когда мама приходит с работы, Федя уже стоит в прихожей с книжкой и требует, чтобы она слушала его чтение. К сожалению, мы не успели научить Фею печатать на компьютере, потому что Федя уехал.

Сейчас Федя живет в Чехии. Кстати, в самолете в Прагу Федя обводил по пунктиру картинки и слушал аудиокнигу через наушники, и перелет прошел нормально.

Таким образом, можно констатировать, что логопедические занятия неожиданно, кроме собственно понимания речи и незначительного, в общем, развития звучащей речи, повлияли на весь уклад жизни семьи и самого Феи. То есть произошло:

1. Улучшение качества жизни родственников и самого Феи.
2. Возрастание интеллектуальной активности.
3. Улучшение поведения.
4. Значительное повышение качества контакта с Федей.

Очевидно, что постепенное развитие речи и коммуникации продолжается.

Подтверждение тому, что развитие речи, развитие понимания речи, работа с художественными текстами в целом способствуют развитию детей и подростков, нормализации поведения, делают жизнь интереснее и

улучшают тем самым качество жизни как самих детей, так и их близких, дает практика многолетнего сопровождения детей с тяжелой формой аутизма, нарушениями познавательного развития, ТМНР в ЦЛП. В 2010/11 учебном году я стала заниматься с восемью детьми с тяжелыми нарушениями речи в возрасте шести-семи лет. Это были дети с различными проблемами, но у всех практически отсутствовала речь. До школы сформировать речь не удалось. Все дети поступили в школы разного уровня: семь человек в классы для детей с ТМНР, один человек в класс для детей с ЗПР. Все они были самыми тяжелыми и «бесперспективными» в своих классах. Логопедических занятий в школе не проводилось. Пятеро детей продолжали занятия в ЦЛП. В настоящее время все эти дети, занимавшиеся в ЦЛП, пользуются речью, поддерживают простой диалог на бытовые темы, хорошо пишут, читают и анализируют тексты, поведение всех пятерых детей достаточно адекватно. Все они хорошо регулируются речью, с ними можно обо всем договориться. Все занимаются спортом, музыкой танцами, кулинарией, туризмом и пр. в различных центрах Москвы. В своих классах все они стали лучшими учениками. Двоих родители перевели в классы с более сильной программой, где они успешно учились. В настоящее время все они учатся в колледжах на разных направлениях, в соответствии со своими интересами и возможностями. Трое детей из этого набора, не занимавшиеся с логопедом, раз в год приходят на логопедические консультации. Речевое развитие этих детей тоже немного продвинулось, но сохранились трудности понимания речи и, соответственно, регулирования речью поведения. Отмечается отсутствие познавательных интересов.

Теперь несколько слов о программах.

В дошкольный период у всех детей были значительные нарушения поведения. Занятия в этот период были направлены преимущественно на создание учебного стереотипа, развитие понимания речи, обучение чтению, формированию навыка работы в рабочей тетради, формировалась способность слушать чтение.

В целях формирования умения работать по программе детей обучали играть в настольные игры по правилам.

Когда (приблизительно к восьми годам) сформировалось умение заниматься за столом, к первоначальным темам добавилась работа по формированию словаря, графических навыков, формирование диалога и простой фразы, к основной программе были добавлены артикуляционные упражнения и звуко-буквенный анализ. Особенность работы со школьниками состоит в том, что особый акцент в занятиях делается на формирование навыков чтения и письма. Все дети обучались в своем темпе и демонстрировали разные успехи. Но в целом программа строилась по сходным направлениям. К концу начальной школы (12–13 лет) все дети хорошо понимали речь на бытовом уровне, владели чтением, основами звуко-буквенного анализа, простым диалогом, словарем, умели писать печатными буквами, а трое и

письменными. Звучащая речь у детей развивалась по-разному, в соответствии с тяжестью повреждения. На следующем этапе началось активное формирование рассказа по картинкам, то есть целью занятий стало свободное высказывание. Проводилась работа по анализу прочитанного текста, постепенно добавлялись новые виды упражнений, направленные на формирование понимания прочитанного или сказанного.

Работа с подростками и взрослыми включает в себя более сложные языковые обороты, чем используются в работе с детьми. Формирование и активизация словаря у подростков и взрослых предполагает формирование более широкого круга понятий. На практическом материале прорабатываются синтаксические правила и закономерности. Расширяется круг чтения. Соответственно, и меняется и подбор упражнений, активно отрабатывается понимание сложных лексико-грамматических конструкций.

Например:

1. Мы сможем увидеться только после 15 часов, потому что
 - ...мама пришла из магазина;
 - ...наступила осень;
 - ...до 15 я буду в колледже.
2. Мама читала книгу сыну. Кто слушал? Кто читал?
Кошка поцарапала Машу. Кто обидчик? Кто плачет?
К Маше пришла Аня. Кто гостя? Кто хозяйка?
Собака, которую погладил Миша, завиляла хвостом. Почему была рада собака?
3. Арбуз больше яблока. Что из них мельче?
Лента длиннее пояса. Что короче? Что длиннее?
Сосна выше яблони. Что ниже? Что выше?
4. Перед выходом из дома я позавтракал. Что было раньше? Что сначала, что потом?
Перед тем как начать рисовать картинку, я взял карандаши, ластик и бумагу. Что было раньше, что потом?
Перед тем как положить в кастрюлю овощи, мама их почистила. Что было вначале, что потом? Зачем чистят овощи перед тем, как класть в суп? Можно ли варить овощи «в шкуре»?

Несмотря на то, что все эти дети – уже подростки и хорошо справляются с такого типа упражнениями на занятиях, применять эти умения на практике не всегда получается.

В настоящее время основная проблема моих взрослых учеников – студентов колледжа – связана с отсутствием разговорной практики в достаточном количестве. Свои речевые умения они по мере возможности стараются применять, но им не хватает автоматизированных речевых оборотов, быстроты реакции, активного словаря, умения понятно выразить свои мысли. Это связано прежде всего тем, что звучащая речь развивалась у них с большой задержкой и «не успела» автоматизироваться. При этом понимание

речи, понимание прочитанного текста, письмо сформированы достаточно и могут быть инструментами обучения.

Конечно, приведенные случаи требуют подробного разбора и анализа. На основании такой небольшой выборки трудно утверждать что-то окончательно. Но я думаю, что анализ таких случаев дает повод для обсуждения и пересмотра некоторых пока практикуемых подходов. Стоит задуматься о том, что если, как все мы знаем, речь является инструментом обучения, то совершенствование этого «инструмента» на протяжении всего периода обучения сделает его эффективнее. Формирование понимания и интереса к художественным текстам расширяет представления о жизни, людях делает наших детей более гибкими и пробуждает в них интерес к окружающим людям.

Заключение

Многолетний опыт работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи приводит меня к убеждению, что работа по развитию речи с такими детьми проводится в недостаточном объеме, особенно в школьном возрасте. А со взрослыми людьми она практически вообще не ведется. При этом эта работа – формирование и развитие уникальной человеческой функции, прямо связанной с коммуникацией, мышлением, восприятием и пониманием мира, – в большой мере способствует полноценному формированию личности и интеллекта у таких детей, подростков и взрослых. И, соответственно, улучшает качество жизни. Процесс развития речи у таких людей идет медленно, но это развитие продолжается и у подростков, и у взрослых.

Я думаю, что в школах, в группах общения можно было бы организовать группы по развитию речи, где отрабатывались бы в игровой форме формулы речи, используемые в повседневном общении, правила вежливого диалога: ребята учились бы правильно выбирать слова и речевые обороты. Материал для таких занятий можно найти в описании разных «салонных» лингвистических игр. Здесь и шарады, и разыгрывание сценок (что говорят люди при случайной встрече), и игры в «Испорченный телефон», «Города», «Снежный ком» (игроки по очереди добавляют слова к предложенному началу фразы). Эту игру можно проводить, используя и отрабатывая словарь на разные темы: «Собираемся в дорогу», «Готовим завтрак», «Накрываем на стол». Игра «Что это?» (ведущий загадывает слово, а игроки задают вопросы, на которые можно ответить «ДА» и «НЕТ»). «История с продолжением»: составляется история, первый игрок придумывает первое предложение, второй повторяет это предложение и добавляет свое и т.д. Можно загадывать загадки, составлять слова из букв и пр.

Как ни странно, но подростки и даже взрослые, любят и совсем «детские» игры – «съедобное-несъедобное», «кто летает» и т.д.

Такого рода групповые занятия значительно активизируют словарь детей, обогащают речь словами и выражениями, которые можно использовать в разговорной практике. Они не заменяют индивидуальные занятия, но идеально их дополняют.

В настоящее время остро ощущается нехватка программ и пособий для работы со школьниками и взрослыми с ТНР, что представляет значительную проблему, особенно для начинающих специалистов. Но это вполне решаемые проблемы при наличии интереса к данной теме. А сейчас логопеды, работающие с подростками, могут использовать на своих занятиях методическую литературу, разработанную для восстановления речи людей с афазией. Издательство «В. Секачев» много лет выпускает прекрасные пособия по развитию речи у взрослых. Часть из них включены в список рекомендованной литературы в приложении к этой книге.

Литература

1. VIII Всероссийская (с международным участием) научная конференция «Центральные механизмы речи», посвященная памяти проф. Н.Н. Трауготт, Санкт-Петербург, 17–19 ноября 2017.: тезисы. – Санкт-Петербург: ЧОУ ДПО «ЛОГОПЕД-ПРОФИ», 2017. – 160 с.
2. Архипова Е.Ф. Логопедическое и психолого-педагогическое сопровождение развития детей младенческого возраста с перинатальным поражением нервной системы и детским церебральным параличом: учебно-методическое пособие Е.Ф. Архипова. – Москва: В. Секачев, 2019. – 180 с.
3. Ахутина Т.В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Москва: Академия, 2003. – 64 с.
4. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – Москва: В. Секачев, 2008. – 176 с.
5. Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
6. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 350 с.
7. Ахутина Т.В. Речевой онтогенез с точки зрения нейропсихологии нормы // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник / Т.В. Ахутина // Прометей. – Москва: МПГУ, 2005. – С. 4–10.
8. Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. Методическое пособие / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. Москва: Теревинф, 2004. – 47с.
9. Безруких М.М. Психофизиология ребенка: учеб. пособие / М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер. – Москва: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 496 с.
10. Безруких М.М. Ступеньки к школе. Книга для педагогов и родителей / М.М. Безруких. – Москва: Дрофа, 2001. – 256 с.
11. Безрукова О.А. Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова, О.Г. Приходько. – Москва: Русская речь, 2016. – 112 с.
12. Бенилова С.Ю. Влияние стиля общения с детьми на их развитие,

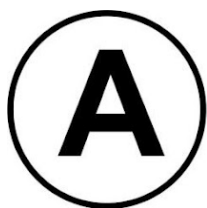
- деятельность и интеграцию / С.Ю. Бенилова. – Москва: В. Секачев 2019. – 184 с.
13. Бенилова С.Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович. Москва: МПСИ, 2014. – 536 с.
 14. Большакова С.Е. Алалия. Первые слова. Элементарная фраза. Обучающие картинки / С.Е. Большакова. – Москва: Грифон, 2019. – 140 с.
 15. Большакова С. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня / С. Большакова. – Москва: Грифон, 2019. – 256 с.
 16. Бородина Л.Г. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Л.Г. Бородина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: Генезис, 2019. – 368 с.
 17. Визель Т.Г. Как вернуть речь / Т.Г. Визель. – Москва: В. Секачев, 2018. – 216 с.
 18. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – Москва: АСТ, 2006. – 160 с.
 19. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 432 с.
 20. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. Москва: Эксмо-Пресс, 2004. – 512 с.
 21. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж.М. Глозман. – Москва: Академия, 2009. – 272 с.
 22. Грибова О.Е. К проблеме анализа феномена устойчивой формы общего недоразвития речи / О.Е. Грибова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник. – Москва: МПГУ, 2005. – С. 30–37.
 23. Грибова О.Е. О содержании «онтогенетического принципа» в логопедии / О.Е. Грибова // Психолингвистика и современная логопедия // Под ред. Л.Б. Халиловой. – Москва: Экономика, 1997. – С. 31–41.
 24. Громова О.Е. Обследование речи детей раннего возраста / О.Е. Громова // Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. Москва: АРКТИ, 2003. – С. 190–239.
 25. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 1999. – 384 с.
 26. Зимняя И.А. Речевой механизм в системе порождения речи / И.А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы

- владения и овладения языком. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1969. – С. 5–17.
27. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. Пособие для логопеда / Г.А. Каше. – Москва: Просвещение, 1985. – 207 с.
28. Ковалев В.В. Патология речи органического и функционального генеза (клинико-психологический аспект и терапия) / В.В. Ковалев // Сб. науч. трудов МНИИ психиатрии / Отв. ред. Ковалев В.В. – Москва: [б.и.], 1985. – 136 с.
29. Ковшиков В.А. О некоторых особенностях речевой коммуникации у детей с экспрессивной алалией / В.А. Ковшиков // Распад и недоразвитие речевой системы: исследования и коррекция. – Санкт-Петербург: [б.и.], 1991. – С. 47–58
30. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия: учебное пособие к спецкурсу / В.А. Ковшиков. – Москва: ИОИ, 2001. – 96 с.
31. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В.А. Ковшиков. – Санкт-Петербург: КАРО, 2018. – 304 с.
32. Корнев В.П. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / В.П. Корнев. – Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 380 с.
33. Лалаева Р.И. Логопедия в таблицах и схемах / Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. – Москва: Парадигма, 2016. – 216 с.
34. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. Москва: Смысл, 1997. – 287 с.
35. Мастюкова Е.М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 12–17.
36. Никольская О.С., Аутичный ребенок / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – Изд. 8-е. – Москва: Теревинф, 2014. – 286 с.
37. Орфинская В.К. Методика подготовки к обучению грамоте детей-анартриков и моторных алаликов / В.К. Орфинская // Развитие мышления и речи у аномальных детей: Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л.: 1963. – Т. 265. – С. 297–308.
38. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 370с.
39. Приходько О.Г. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: научная монография / О.Г. Приходько [и др.]. – Москва: Парадигма, 2018. – 378 с.
40. Резниченко Т.С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников: дисс. ... канд. пед. наук /

- Т.С. Резниченко. – Москва, 2007. –172 с.
41. Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва: Генезис, 2020. – 400 с.
 42. Семенович А.В. Метод замещающего онтогенеза. Сборник нейропсихологических программ / А.В. Семенович. Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2016. – 143 с.
 43. Тищенко Т.Н. Учим говорить особого ребенка / Т.Н. Тищенко. – Москва: Регламент, 2009. – 84 с.
 44. Филичева Т.Б. Логопедия, теория и практика / Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2021. – 608 с.
 45. Филичева Т.Б. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, А.В. Соболева. – Москва: В. Секачев, 2018. – 196 с.
 46. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
 47. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка / С.Н. Цейтлин. – Москва: Владос, 2021. – 240 с.

Приложения

Задание 1



1. Найди и обведи все буквы А

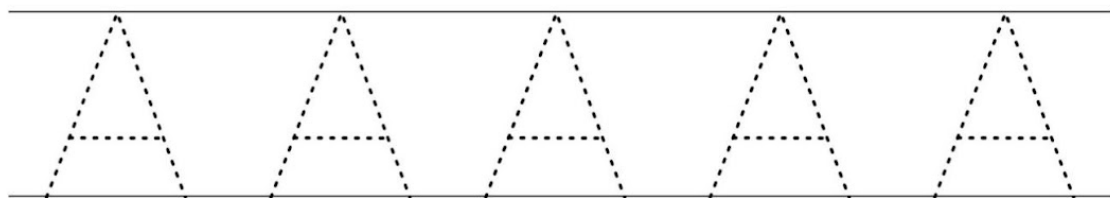
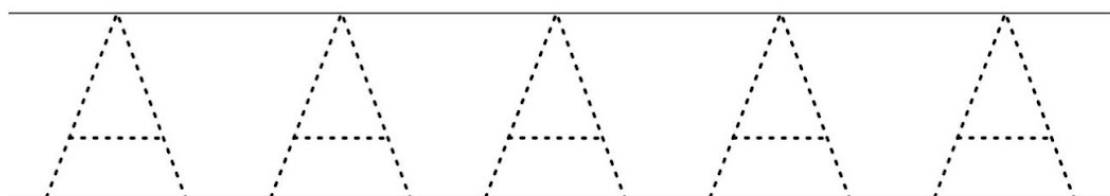
А О А У А

2. Соедини две буквы А дорожкой

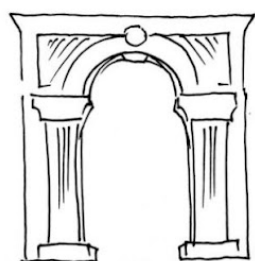
А
О

У
А

3. Обведи букву А



4. Обведи все картинки, названия которых начинаются на А



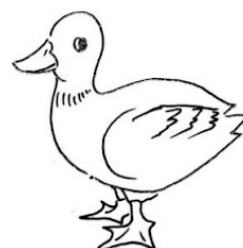
арка



астры



аист



утка

Задание 2



1. Найди и обведи все буквы У

У А О У

2. Соедини дорожкой буквы У

А

у

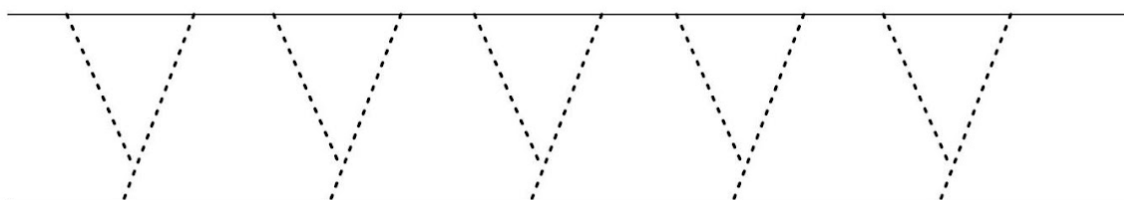
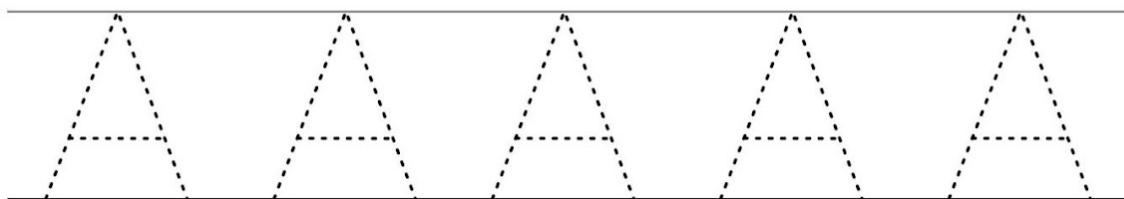
О

О

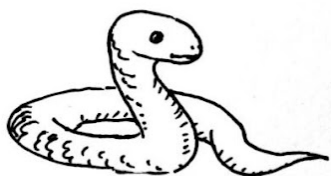
А

у

3. Обведи буквы



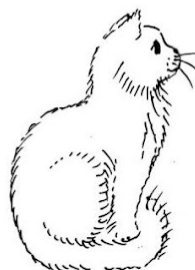
4. Обведи все картинки, названия которых начинаются на У



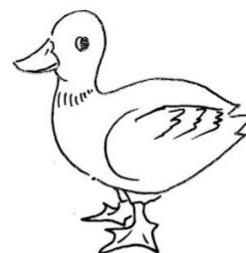
уж



астры



КОТ



утка

Задание 3



1. Найди, где написано AU

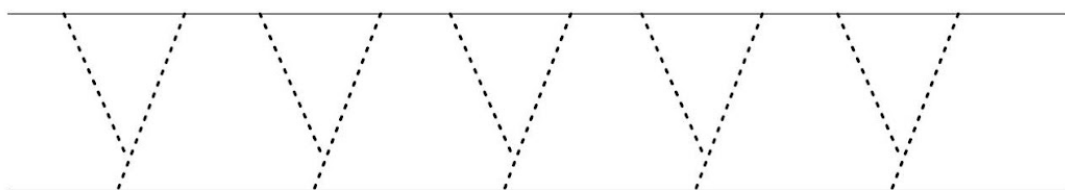
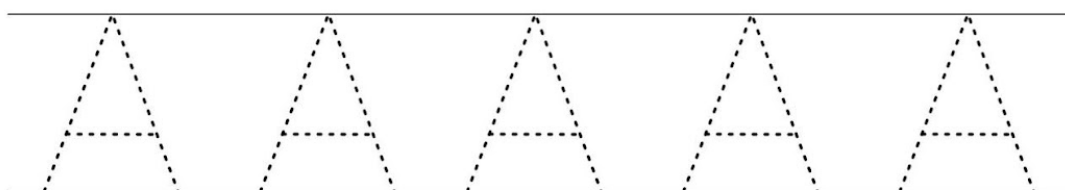
ОУ

AУ

ИУ

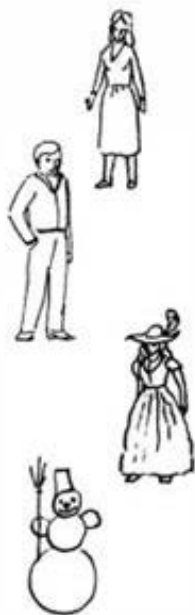
УА

2. Обведи буквы



Задание 4

1. Рассмотрите картинки. Прочитайте слова. Соедините картинки со словами.



ПАПА

МАМА

БАБА

ДАМА

2. Прочитайте слова. Назовите первую букву в этих словах. Обведите буквы по пунктиру.

У Ж

У С

Ю Г

О Н

Е Ж

Е М

Задание 5

1. Рассмотрите картинки. Прочитайте слова. Соедините картинки со словами.



2. Обведи буквы в словах по пунктиру. Первую букву каждого слова обведи красным карандашом. Назови её.



Список рекомендованных пособий по логопедии

1. Азбука действий: кто что дает? Тематический словарь в картинках. – М.: Школьная пресса, 2014.
2. Амосова Н.Н., Каплина Н.И. Практические задания для работы по восстановлению речи. – М.: В. Секачев, 2018.
3. Баронова В.В. Развитие речи дошкольников. – М.: Педагогическое общ-во России, 2017.
4. Безрукова О.А. Грамматика устной речи. Комплект из 2-х книг. – М.: Русская речь, 2019.
5. Большакова С.Е. Алалия (все книги).
6. Витрук Е.А. Практические задания для работы по восстановлению речи. – М.: В. Секачев, 2015.
7. Воробьева Т.А. Составляем рассказ по серии сюжетных картинок. – СПб.: Литера, 2010.
8. Гераськина Г.К., Гуц Т.Н. Активизация глагольного словаря у больных с тяжелыми нарушениями речи. Комплект из 2-х частей: Практическое пособие + Картинный материал. – М.: В. Секачев, 2014.
9. Голицина Е.Б. Читаем сами. – М.: Астрель, 2008. (Кроссворды).
10. Горохова А. Практическое пособие по коррекции фразовой речи при афазии. – М.: В. Секачев, 2017.
11. Запесочная Е.А. Осенние приключения. Зимние приключения. Весенние приключения. Летние приключения. Один день из жизни маленького городка Мирославля в картинках. – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2016.
12. Клепацкая Л.Б. Внимание, мышление и речь (Ч.1 и Ч. 2). – М.: В. Секачев, 2012.
13. Клепацкая Л.Б. Растормаживание устной речи. – М.: В. Секачев, 2018.
14. Клепацкая Л.Б. Развитие речи, мышления и внимания. – М.: В. Секачев, 2017.
15. Клепацкая Л.Б. Понимание и формирование речи. – М.: В. Секачев, 2015.
16. Климонтович Е.Ю. Занимательная логопедия. Учимся анализировать и пересказывать. – М.: Теревинф, 2021.
17. Климонтович Е.Ю. Занимательная логопедия. Учимся говорить фразами. – М.: Теревинф, 2022.

18. Климонтович Е.Ю. Занимательная логопедия. Учимся понимать речь – М.: Теревинф 2012.
19. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Антонимы. – М.: Гном, 2017.
20. Корсунская Б.Д. Читаю сам. – М.: Владос, 2000.
21. Косинова Е.Г. Грамматические тетради. – М.: Сфера, 2012.
22. Кочеткова Н.А., Аксенова Е.В., Петренко В.М. Радость понимания. – М.: В. Секачев, 2019.
23. Кошелева Н.В. Тематические лексико-грамматические упражнения для взрослых и детей с нарушениями речи. – М.: Владос, 2020.
24. Крупенчук О.И. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста. – СПб.: Литера, 2022.
25. Нищева И.В. Формирование грамматического строя речи. Глагольный словарь дошкольника. – СПб.: Детство-Пресс, 2021.
26. Нищева И.В. Картотека сюжетных картинок.
27. Новикова-Иванцова Т.Н. От слова к фразе. – М., 2006.
28. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Рабочая тетрадь. – СПб.: Питер, 2008.
29. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. – СПб.: Питер 2008.
30. Резниченко Т.С. Я запоминаю слоги. Рабочие тетради. 1–4. – М.: Гном, 2011.
31. Резниченко Т.С. Занимательный Букварь. – М.: Гном, 2022.
32. Рудыко О.Н. Поговорим на тему. – М.: В. Секачев, 2017.
33. Ткаченко Т.А. Логические упражнения для развития речи. Творческое рассказывание. – М.: Книголюб, 2005.
34. Федянина Ю.В., Сербина Н.А., Оншина А.В. Восстановление предлогов при различных формах афазии. – М.: В. Секачев, 2020.

Список детской литературы, рекомендованной родителям

1. Анни Шмидт «Саша и Маша».
2. Беатрис Поттер «Ухти Тухти и другие сказки».
3. Эдуард Успенский «Крокодил Гена и его друзья», «Дядя Федор, пес и кот», «Отпуск крокодила Гены», «Зима в Простоквашино».
4. В. Сутеев «Кто сказал Мяу?» и др.
5. Чеслав Янчарский «Приключения мишки Ушастика».
6. Александр Волков «Волшебник Изумрудного города».
7. «Читаем малышам» (Москва: Астрель. – (Планета детства)).
8. Б.Д. Корсунская «Читаю сам» (1–3 книги).
9. Юлия Луговская «Пип дома».
10. Ларс Клингтинг «Бобер Кастор» (7 историй).
11. Сельма Лагерлеф «Путешествие Нильса с дикими гусями» (адаптированный перевод).
12. Свен Нурквист «Петсон и Финдус», «Финдус переезжает» и др.
13. Остервальдер Маркус «Приключения маленького Бобо».
14. Амалия Несби и др. «Невероятная история о гигантской груше».
15. Оксана Стази «Жил-был Сережа» (книги 1–3).
16. Алексей Толстой «Буратино».
17. Г. Остер «Котенок по имени Гав и другие истории».
18. Арнольд Лобел «Квак и Жаб».
19. Ханс Рей и Маргарет Рей «Любопытный Джордж».
20. Барто А. Собрание сочинений.
21. Самуил Маршак, сказки.
22. Энн Хогарт «Маффин и его веселые друзья».
23. Сергей Михалков «Три поросенка».
24. Майкл Бонд «Медвежонок Падингтон» (адаптированный перевод А. Глебовской).