

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА У АУТИЧНЫХ ДЕТЕЙ*

С.В. Кучаева, И.Е. Свободина

Аутизм — это не просто болезнь. Скорее, это запутанный клубок самых разнообразных проблем. В центре синдрома стоит неспособность установления эмоциональных связей, трудности коммуникации и социализации, нарушение развития всех психических функций (Ferrari, 2004; Никольская, Баенская, Либлинг, 2003). Поэтому аутизм проявляется в аномальном развитии всех областей психики: в интеллектуальной и эмоциональной сферах, сенсорике и моторике, во внимании, памяти, речи.

Ряд ученых, в частности, U. Frith, R.P. Hobson (Frith, 1989; Hobson, 1989), опираясь на исследования с использованием специально разработанных ими тестов, обосновывают отсутствие у аутичного ребенка “модели психического”. Под “моделью психического” понимается комплекс процессов, посредством которых каждый человек, наблюдая за поведением других людей, постулирует у них наличие ментальных состояний. Большинство аутистов испытывают значительные трудности при опознании чувств, мыслей, намерений и эмоциональных состояний другого человека. Способы выражения чувств с помощью жестов, мимики, голоса аутичными детьми усваиваются с большим трудом. Сформированная “модель психического” позволяет представлять то, что думает другой человек, те убеждения, которые он разделяет, понимать в зависимости от этого смысл его действий и в некоторой мере предсказывать то, что может сделать другой человек в той или иной ситуации.

Нарушения речи при аутизме могут иметь разнообразный характер. В тех случаях, когда дети владеют речью, она кажется очень необычной и отмечена рядом характерных нарушений. Считается (Гилберт, Питерс, 2002), что специфическими для аутизма являются следующие речевые расстройства: эхолалии, неправильное использование личных местоимений, своеобразная интонация, отсутствие попыток компенсировать речевые проблемы с помощью невербальных

* Рисунки к статье преподавателя изобразительного искусства школы ЦПМССДиП Федоровой Е.В. и учащихся школы.

средств коммуникации, таких как мимика, жесты и т.д., также отмечаются трудности построения высказываний.

У детей с достаточным интеллектуальным потенциалом понимание речи может быть довольно хорошим. Однако оценка уровня понимания обращенной речи затруднена, принимая во внимание трудности установления контактов. Нужно отметить также, что собственная речь детей с аутизмом часто имеет незначительную коммуникативную ценность.

Английский психолог австрийского происхождения U. Frith (Frith, 1989) указывает на то, что трудности в речевой сфере связаны не с фонетическим и синтаксическим, а с **семантическим уровнем**, который обеспечивает способность понимать и придавать смысл речи, и с **уровнем прагматики**, связанным с возможностью использовать речь в коммуникативных целях.

Подобные нарушения, безусловно, представляют собой большую проблему, требующую решения, поскольку снижают и без того ограниченные коммуникативные возможности аутичного ребенка и, как следствие, затрудняют его адаптацию в обществе. Эти нарушения затрудняют эмоциональное развитие, коммуникацию и, следовательно, социализацию и обучение детей (Баенская, Либлинг, 2001; Башина, 1993; Лебединский, Никольская, Баенская, Либлинг, 1990; Питерс, 2002). В процессе нашей многолетней работы накоплен опыт по преодолению этих проблем у некоторых аутичных детей.

Рассмотрим **этапы работы по формированию лексико-семантического понимания и эмоционального восприятия текста у детей с аутизмом** на примере изучения русской народной сказки “Гуси-лебеди” (2005). В данной статье подробно описываются, рассматриваются и анализируются наиболее значимые этапы работы. Мы обратим внимание на проблемы, связанные со специфическим эмоциональным и лексико-семантическим восприятием текста детьми с аутизмом. Способы работы опираются на классические методы, но учитывают особенности аутичных детей (Баенская, 2001; Хотылева, Галактионова и др., 2006; Лурия, 2002; Манелис, Меликян, Ахутина, 2005).

Возможные этапы работы:

— Знакомство с текстом (чтение учителем сказки вслух либо прослушивание звукозаписи).

— Словарная работа (работа над лексическим значением слова, фразы, предложения).

— Многократное чтение текста учащимися (про себя, вслух “по цепочке”, выборочное чтение и т.д.).

— Анализ текста.

— Составление характеристик главных героев.

— Работа над интонированным чтением.

— Пересказ (по вопросам учителя — полный, краткий, от лица одного из персонажей и т.д.).

— Инсценировка (чтение по ролям, проигрывание отдельных эпизодов, постановка спектакля; пальчиковый театр, настольный театр).

Необходимо подчеркнуть, что успешность восприятия текста и отдельных фраз зависит от ежедневных тренировочных упражнений. Это:

— *“жужжащее” чтение* — чтение, когда все ученики читают одновременно вслух, вполголоса, чтобы не мешать другим, каждый со своей скоростью. Упражнение продолжается 5 минут;

— *пятиминутки* чтения на **каждом** уроке. У каждого ребенка на парте лежит книга. И любой урок начинается с того, что дети открывают книгу и читают 5 минут в режиме “жужжащего” чтения. Далее идет обычный урок. Таким образом, за одну учебную неделю дети успевают потренироваться в среднем 120 минут;

— *зрительные диктанты*. Установлено, что развитие техники чтения часто тормозится из-за слабо развитой оперативной памяти. Что это значит? Например, ребенок читает предложение, состоящее из 6-8 слов. Однако, дочитав до 3-4-го слова, он забывает первое слово. Поэтому он не может уловить смысл предложения, не может “спрогнозировать” его окончание и увязать все слова воедино. В этом случае необходимо развивать **оперативную память**. Делается это с помощью так называемых зрительных диктантов, методики проведения и тексты которых разработаны профессором И.Т. Федоренко (Федоренко, 2001);

— *многократное чтение*. Проводится это упражнение следующим образом. После того как начало нового произведения прочитано учителем и осмыслено учениками, учитель предлагает начать чтение всем одновременно и продолжать его в течение одной минуты. По истечении минуты каждый ученик отмечает, до какого слова он успел дочитать. Затем следует повторное чтение этого же отрывка. Ученик снова отмечает, до какого слова он дочитал, и сравнивает с результатами первого прочтения. Увеличение темпа чтения вызывает у детей положительные эмоции.

Словарная работа (Свободина, 2004) включает в себя два этапа.

1. Отработка с учениками орфоэпически грамотного чтения непонятных, многосложных и трудных для произношения слов в определенном темпе.

Перед тем как дети самостоятельно начнут читать текст, мы проводим следующую работу:

— выписываем печатными буквами многосложные и трудные для произношения слова;

— дети называют гласные этого слова, а учитель ставит под ними красные точки;

— дети читают слово по слогам (хором, затем по очереди);

— учащиеся находят и называют ударный слог, учитель ставит на доске знак ударения;

— многократное чтение слов, выписанных по строчкам, по столбикам, по столбикам снизу вверх, чтобы добиться орфоэпически грамотного прочтения каждого слова.

2. Лексический анализ незнакомых ребенку слов, а также словосочетаний и предложений, включающих эти слова.

На этом этапе работы необходимо учитывать специфику аутичных детей. На начальном этапе обучения ребенок не может самостоятельно обозначить слова, значение которых ему непонятно или не уточнено. Поэтому значение этих слов, фразеологических оборотов и т.д. учитель разъясняет перед прочтением текста. Так в сказке “Гуси-лебеди” такими словами являются: умница, приказывали, загулялась, гуси-лебеди, глядь, метнулась туда-сюда, кликала, причитывала, худо будет, дурная слава, пошаливали, ржаной пирожок, молочная река, кисельные берега, день клонится к вечеру, прядет кудель, на глаза явилась, покуда, веретено, добренькое скажу, вымоет-выпарит, ни жива, ни мертва, баню вытопила, воротились, устье, ни с чем улетели. Учитель выписывает на доске слова, со значением которых знакомит детей на данном уроке. По нашему опыту, оптимальное количество слов на одном уроке 5-6. В дальнейшем ребенок приобретает умение самостоятельно находить в тексте слова, значение которых ему неясно. По мере того как формируется это умение и расширяется активный словарь ученика, словарная работа может проводиться и после знакомства с текстом.

Мы используем такие приемы: предлагаем ученикам в процессе самостоятельного чтения выделить желтым маркером слова, значение которых детям непонятно. Затем названные детьми слова учитель выписывает на доске.

Возможно, значения некоторых выписанных слов объяснят сами ребята. С целью развития языкового чутья учитель предлагает значение оставшихся слов понять из контекста. Значение тех слов, которые остались детям непонятны, объясняет учитель.

Широко используется иллюстративный материал и предметы для демонстрации. Учащиеся пытаются изобразить незнакомое слово или действие при помощи жестов, мимики, движений. По возможности подбирают к нему синонимы, вспоминают знакомые пословицы, фразеологические обороты, устно придумывают предложения с незнакомыми ранее словами. После этого каждый ученик зарисовывает или записывает в альбом-словарь слова с точным лексическим значением, сформулированным доступным детям языком.

Приведем пример работы со словами, которые отметили как непонятные учащиеся второго класса школы ЦПМССДиП:

— *Умница* — к этому слову учителем или детьми подбираются синонимы: умная, смышленная, понятливая, сообразительная девочка. Это объяснение учитель может сопровождать жестами, например, погладить по голове одного из детей, приговаривая: “Умница, умница” с соответствующей интонацией.

— *Приказывали* — к этому слову подбираются такие синонимы: велели, заставляли. Можно предложить учащимся произнести какую-либо фразу, например: “Подойди сюда!” с побудительной интонацией.

— *Загулялась* — значение этого слова объясним так: увлеклась прогулкой, гуляньем и задержалась. Провела слишком много времени в веселье. Можно предложить детям вспомнить случай из жизни, когда о себе уместно сказать: “Я загулялась”.

— *Метнулась туда-сюда* — значение этого слова объясним так: быстрое резкое хаотичное движение. Просим кого-нибудь из учащихся изобразить это слово движением.

— *Веретено* — значение этого слова: ручное орудие для прядения. Представить его современным детям сложно, поэтому объяснение сопроводим рисунком (см. рис. 1).



Рис. 1. Изображение веретена.

С каждым из этих слов зачитываются фразы из текста, придумываются новые предложения.

В процессе пояснения учащиеся записывают или зарисовывают значения разобранных слов в альбом-словарь.

На последующих уроках для закрепления лексико-семантического значения слов можно проводить следующие виды работы:

- соотнесение слова с его значением;
- соотнесение слова и изображения;
- соединение изображения и словарного толкования слова;
- выбор верного синонима.

Эта работа может проводиться коллективно устно или на карточках и индивидуально.

Приведем примеры карточек к сказке “Гуси-Лебеди”:

— найди значение слова:

КЛИКАЛА

РУЧНОЕ ОРУДИЕ ДЛЯ ПРЯДЕНИЯ

ВЕРЕТЕНО

ИСПЕЧЕННЫЙ ИЗ РЖАНОЙ МУКИ

РЖАНОЙ (пирожок)

ЗВАЛА

— соотнеси слово с его изображением, соотнести изображение со значением слова:



КЛИКАЛА **Рис. 2. Пирожок.** РУЧНОЕ ОРУДИЕ ДЛЯ ПРЯДЕНИЯ



ВЕРЕТЕНО **Рис.1. Веретено. ИСПЕЧЕННЫЙ ИЗ РЖАНОЙ МУКИ**



РЖАНОЙ (пирожок) **Рис. 3. “Кликала”. ЗВАЛА**

— выбери из двух предложенных слов синоним слова:

КЛИКАЛА
РЖАНОЙ
МЕТНУЛИСЬ

Звала, плакала
Черствый, черный
Кинулись, заблудились

Кроме того, для повторения и введения изученных слов в активный словарь, можно использовать следующие формы работы. Учитель пишет на доске произвольный текст. В нем пропущены те слова, со значением которых учащиеся познакомились.

— Учитель предъявляет ученикам карточки с изученными словами. Задача учеников найти каждой карточке ее место в тексте;

— учитель неверно сам расставляет эти карточки. Задача учеников расставить карточки правильно;

— зрительная опора в виде карточек убирается. Задача учеников вспомнить изученные слова и вписать каждое на его место.

Например, на уроке изучены слова: *кличет, не откликаются, худо*. Нашим ученикам мы предлагали такой текст:

Заплутала Маша в лесу и ... своих подружек: “ Ау-ау! ”. В лесу темнеет, волки воют, а подружки ..., страшно Маше. Сидит на пеньке, плачет, что ... будет в лесу одной.

Мы также считаем целесообразным объяснить и уточнить значение встретившихся в сказке устойчивых фразеологических оборотов: “слезами заливалась”, “чистое поле”, “ни жива, ни мертва”.

Учитель спрашивает, как дети понимают смысл выражения “слезами заливалась”, выслушивает ответы. Обычно дети догадываются, что имеется в виду плач. С помощью вопросов учитель подводит детей к выводу, что это плач сильный, безутешный. Обращаясь к личному эмоциональному опыту ребенка, учитель просит вспомнить жизненную ситуацию, о которой ребенок мог бы сказать: “Кто-то слезами заливался”. Можно обыграть эту ситуацию, вспомнив и воспроизведя мимику, пантомимику, просодию. Соотнеся это понятие со своим жизненным опытом, воспоминаниями, аутичному ребенку легче представить чувства и переживания героини сказки. Это первый шаг на пути к пониманию состояния окружающих людей.

Многообразие видов работы, проводимой на каждом этапе, — бесконечно. Работая по общеобразовательной программе, мы неизбежно учитываем индивидуальные особенности каждого нашего ученика. По мере преодоления проблем детей становится возможным более полный и глубокий анализ художественных текстов, разнообразия методов и приемов работы на уроках чтения. Так, уже на этапе работы со словом, мы начали работу над **лексико-семантическим значением фразы, предложения**. Теперь остановимся на этом подробнее.

Начать этот этап работы лучше с нахождения **смысловых центров предложений** и выделения их в тексте маркером, а при чтении — голосом. Так, в предложении “Доченька, — говорила мать, — мы пойдем на работу, *береги братца!*” смысловым центром будут слова “береги братца”.

После этого приступим к нахождению грамматической основы предложения. Это важно как для понимания смысла предложения, так и при подготовке к пересказу. Например, в предложении “*Девочка прядет* — вдруг из-под печки *выбегает мышка*” учащиеся выделяют две грамматические основы:

- *Кто?* Девочка.
- *Что делает?* Прядет.

и

- *Кто?* Мышка.
- *Что делает?* Выбегает.

Закрепляя материал, целесообразно отрабатывать у детей способности к участию в диалоге, слышанию собеседника, учитыванию его реплики. Игра “вопросы-ответы”, которую можно провести в четырех различных вариантах, как раз направлена на это (первый вариант игры самый доступный учащимся, четвертый — наиболее сложный).

1-й вариант.

Учитель задает вопросы к предложению, ученики формулируют ответ своими словами.

Например:

— Почему о гусях–лебедях шла дурная слава? *Они крадут маленьких детей, уносят их с собой.*

— К кому первому обратилась девочка за помощью? *К печке.*

— Какое условие должна была выполнить девочка, чтобы печка ей помогла? *Съесть ржаной пирожок.*

2-й вариант.

Учитель задает вопросы к предложению, ученики отвечают словами из текста.

— Что ответила девочка на предложение печки? *“Стану я ржаной пирог есть! У моего батюшки и пшеничные не едятся”.*

— Сколько окошек в избушке на курьей ножке? *“...об одном окошке...”.*

— Чем играл братец в избушке бабы–яги? *“...серебряными яблочками...”.*

3-й вариант.

Учащиеся самостоятельно формулируют вопросы к предложению, которое прочел учитель.

4-й вариант.

Учащиеся с помощью учителя самостоятельно задают вопросы к каждому слову в предложении. Например, к предложению “Девочка вошла в избушку” можно поставить три вопроса:

— Кто вошел в избушку? *Девочка.*

— Что сделала девочка? *Вошла.*

— Куда вошла девочка? *В избушку.*

Далее мы предлагаем две формы работы, предполагающие эмоциональную вовлеченность детей в процесс понимания смысла предложения. Одна из них — иллюстрирование предложения.



Рис. 4. Иллюстрация Кирилла Л. к предложению “Налетели гуси-лебеди, подхватили мальчика, унесли на крыльях”.



Рис. 5. Иллюстрация Вани Г. к предложению “Вдруг видит – стоит избушка на курьих ножках...”.

Другая форма работы — прочитать предложение и инсценировать его содержание. Мы предлагали нашим учащимся проиграть такие предложения:

“Девочка сидит ни жива, ни мертва, плачет...”

“Ахнула, кинулась туда-сюда — нету!”

“Яблоня ее заслонила ветвями, прикрыла листьями.”

Также предлагается задание, выполнение которого предполагает понимание предложения и умение увидеть смысловые нюансы. Для этого мы предъявляем детям три рисунка, которые передают общий смысл предложения, но где могут быть изменены отдельные детали, могут отсутствовать отдельные персонажи. Только один рисунок полностью соответствует смыслу данного предложения. Задачей учащихся является выбрать именно его.

Предложение: “Девочка прядет — вдруг из-под печки выбегает мышка.”



Рис. 6.1. Девочка вышивает.



Рис. 6.2. Девочка сидит за прялкой, вылезает кошка.



Рис. 6.3. Девочка сидит за прялкой, вылезает мышка.

Когда проработано лексико-семантическое значение слова, фразы, предложения, дети знакомятся с художественным произведением. Например, сказку “Гуси-лебеди” учитель может прочитать сам, подбирая подходящую по смыслу интонацию, варьируя ее, расставляя эмоциональные акценты, стремясь к тому, чтобы учащиеся поняли не только смысл, но и эмоциональную окраску произведения. Можно прослушать литературно-музыкальную композицию по сказке, посмотреть диафильм или мультфильм. После этого мы переходим к работе над пониманием **значения, смысла** текста.

С нашими учащимися мы используем такие формы работы.

1. В процессе анализа текста дети учатся соотносить иллюстрации, предложенные в учебнике, с конкретными эпизодами сказки.

2. Учитель задает вопросы к тексту, а ученики формулируют ответ своими словами.

— Почему о гусях-лебедях шла дурная слава? *Они маленьких детей крадут, с собой уносят.*

— К кому обратилась девочка за помощью? *К печке, к яблоне, к молочной реке.*

— Какое условие должна выполнить девочка, чтобы печка ей помогла? *Съесть ржаной пирожок.*

3. Учитель задает вопросы к тексту, а ученики ищут в тексте ответ.

— Что ответила девочка на предложение печки? *“Стану я ржаной пирог есть! У моего батюшки и пшеничные не едятся...”*

— Сколько окошек в избушке на курьей ножке? *“...об одном окошке...”*

— Чем играл братец в избушке бабы-яги? “...серебряными яблочками...”

4. Учитель читает или рассказывает начало какого-либо эпизода сказки. А дети продолжают и заканчивают этот эпизод либо своими словами, либо зачитывают из текста.

5. Школьники задают друг другу вопросы по тексту и отвечают на них.

Приведем некоторые вопросы, придуманные нашими учащимися:

— Где девочка в первом месте спряталась?

— Почему от еды отказывалась?

— Как же она достанет яблоко?

— Куда девочка посадила своего маленького братца?

— Какого размера были гуси?

6. Учитель предлагает затем объяснить, почему тот или иной герой сказки так поступил.

7. Для проверки понимания смысла определенной части текста также используются картинки, одна из которых полностью соответствует смыслу части текста, а другие незначительно отличаются друг от друга. Детям предлагается сделать выбор.

8. Школьники уже учились проигрывать и иллюстрировать предложения. Поэтому проигрывание и иллюстрирование логически законченной части текста будет для ребят не ново. Например, им можно предложить такой фрагмент:

“ — Яблоня, матушка, спрячь меня!

— Поешь моего лесного яблочка.

Девочка поскорее съела и спасибо сказала”.

При этом одному из детей предлагается роль яблони, двум другим — роли сестры и брата. Такая форма работы не только не вызывает у детей затруднений, но и увлекает их, повышает мотивацию к обучению.

Далее мы остановимся на такой трудной для детей с аутизмом форме работы с текстом как пересказ.

Существенный прогресс в понимании ребенком происходящего вокруг и в понимании речи происходит в тот момент, когда он оказывается в состоянии уловить уже не только смысл отдельного эпизода, отдельной ситуации, но и нескольких последовательных событий, связанных в сюжет. Это необходимая основа отработки у ребенка способности к самостоятельному повествовательному пересказу. Трудности пересказа обусловлены тем, что ребенок должен

выдержать структуру текста и точно изложить факты, последовательность событий и т.д. в спонтанной речи.

В результате нашей многолетней работы мы выработали алгоритмы обучения пересказу. Следуя им, наши ученики успешно овладевают умением пересказывать художественные тексты. Предлагаем их вашему вниманию.

Этап I.

Пересказ фрагментов текста по самостоятельно сформулированным вопросам.

1. Замена абзаца одним предложением:

Учащиеся должны составить такое предложение, чтобы оно сжато отображало суть абзаца. Если абзац состоит из одного предложения, учащиеся просто формулируют его смысл своими, более простыми словами.

2. Вычленение тех предложений, которые несут смысловую нагрузку. К ним мы будем ставить вопросы.

3. Постановка вопросов к выделенным предложениям.

4. Пересказ по сформулированным вопросам.

Приведем пример работы, рассмотрев фрагменты сказки “Гуси-лебеди”.

Абзац: “Налетели гуси-лебеди, подхватили мальчика, унесли на крыльях” можно описать одним предложением: Гуси-лебеди унесли мальчика. Это предложение является значимым для сохранения смысла текста. Значит, переходим к следующему пункту алгоритма.

К этому предложению дети ставят вопрос: — **Кто унес мальчика?** С опорой на этот вопрос учащиеся пересказывают фрагмент текста.

Абзац: “Вернулась девочка, глядь — братца нету! Ахнула, кинулась туда-сюда — нету!” учащиеся заменяют предложением: Девочка замечает исчезновение брата.

Ставят вопрос: — **Что обнаружила девочка?** Пересказывают с опорой на вопрос.

Бывают части текста, которые не несут существенной смысловой нагрузки. Например, “Она его кликала, слезами заливалась, причитывала, что худо будет от отца с матерью, — братец не откликнулся” дети заменяют предложением: “Сестра зовет братца, он не отзывается”. На начальном этапе, когда школьники только учатся пересказывать, они часто пропускают этот фрагмент, так как его

пропуск не искажает смысла произведения в целом. В этих случаях учителю не стоит настаивать на подробном пересказе.

Таким образом, пересказывать этот отрывок текста дети будут с опорой на два вопроса: — **Кто похитил мальчика?**

— **Что обнаружила девочка?**

Постепенно пересказ по вопросам перестает вызывать у ребенка трудности. Тогда мы переходим к более сложной форме работы.

Этап II.

Пересказ текста по подробному плану.

1. Опираясь на полученное детьми умение выделять одну главную мысль в абзаце, мы учим находить смысловые центры всего текста.

2. Дети объединяют сформулированные ранее предложения в логически законченные блоки и озаглавливают их. Результатом этой работы становится план пересказа.

3. Они составляют список ключевых слов к каждой части текста.

4. Иллюстрируют каждую часть текста (см. пиктограммы, рис. 7.1 — 7.12).

5. Пересказывают по плану с использованием ключевых слов и опорных рисунков.

6. Когда ребята научились пересказывать текст, опираясь на ключевые слова и рисунки, они пересказывают по плану с использованием ключевых слов без опорных рисунков.

7. Пересказывают по плану (без использования ключевых слов и опорных рисунков).

Приведем фрагмент этой работы на примере отрывка: “Отец с матерью ушли, а дочка позабыла, что ей приказывали: посадила братца на травке под окошко, сама побежала на улицу, заигралась, загулялась.

Налетели гуси-лебеди, подхватили мальчика, унесли на крыльях.

Вернулась девочка, глядь — братца нету! Ахнула, кинулась туда-сюда — нету!

Она его кликала, слезами заливалась, причитывала, что худо будет от отца с матерью, — братец не откликнулся”.

1. Учащиеся читают отрывок и в каждом абзаце выделяют главную мысль и формулируют ее.

Дочь не выполнила наказ родителей.

Гуси-лебеди похитили мальчика.

Девочка замечает исчезновение брата.

При чтении четвертого абзаца учитель может обратить внимание детей на то, что если при пересказе пропустить его, то смысл отрывка не исказится. Поэтому на нем мы можем не останавливаться.

2. Из сформулированных трех предложений ученики выбирают одно, которое является смысловым центром. Оно становится пунктом плана. *Гуси-лебеди похитили мальчика.* Его учитель записывает на доске.

3. Учащиеся выбирают опорные слова: *позабыла, налетели, унесли, ахнула.* Их записывают на доске.

4. Дети рисуют в своих альбомах опорный рисунок к этому пункту плана (см. рис. 7).

5. Учащиеся пересказывают:

— по плану с использованием ключевых слов и опорных рисунков;

— по плану с использованием ключевых слов без опорных рисунков;

— по плану без использования ключевых слов и опорных рисунков.

Для совершенствования искусства пересказа мы также применяем следующие формы работы: краткий пересказ, пересказ от лица одного из персонажей, пересказ произведения в обратном порядке.

Краткий пересказ. Цель обучения краткому пересказу — отделить существенное от несущественного и сжато передать смысл происходящего. Алгоритм краткого пересказа аналогичен алгоритму развернутого пересказа.

Пересказ от лица одного из персонажей. Этот вид работы, на наш взгляд, необычайно важен. Ведь в наибольшей степени трудности понимания происходящего распространяются на понимание отношений между людьми, чувств и мыслей другого человека, к тому же аутичным детям взаимодействовать с меняющимися обстоятельствами очень трудно (Манелис, Меликян, Ахутина, 2005). Имея небогатый опыт сопереживания, разнообразного взаимодействия с людьми, часто такие дети, воспринимая последовательность событий, нуждаются в специальной помощи для выявления их эмоционального смысла. Цель обучения при пересказе — обогатить опыт сопереживания и сформировать умение поставить себя на место другого.

Пересказ в обратном порядке по иллюстрациям. Для этого используются опорные рисунки к каждой части плана: 1. Похищение брата. 2. Поиски. 3. В плену у бабы-яги. 4. Возвращение домой. Вот



Рис. 7.1.



Рис. 7.2.



Рис. 7.3.



Рис. 7.4 .



Рис. 7.5 .



Рис. 7.6.



Рис. 7.7.



Рис. 7.8.



Рис. 7.9.



Рис. 7.10.



Рис. 7.11.



Рис. 7.12.

опорные рисунки к пунктам плана нашей ученицы Даши Т. (рис. 8.1-8.4). Эти рисунки ученики раскладывают в порядке, обратном ходу действия. С этой зрительной опорой дети пересказывают сказку в обратном порядке. Цели обучения при пересказе – развивать логическое мышление, устанавливать причинно-следственные связи.

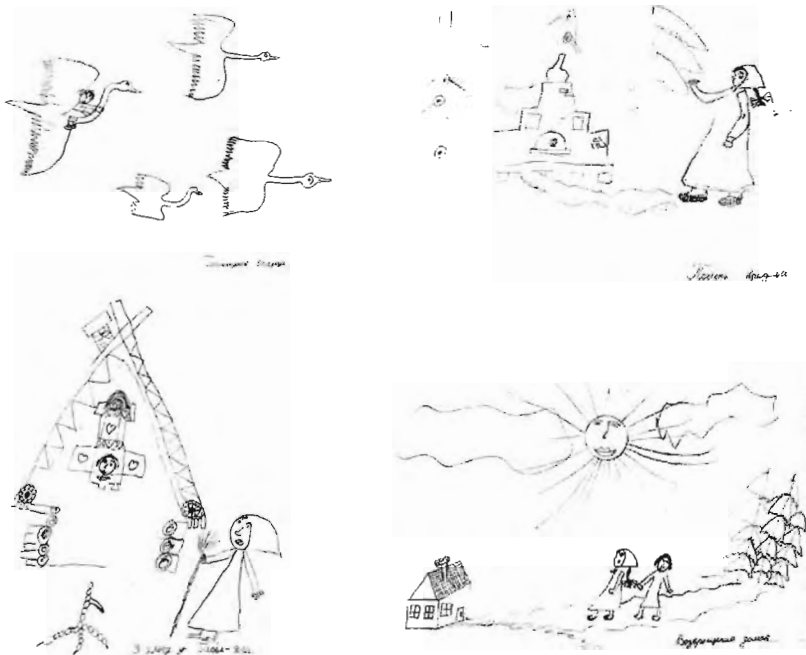


Рис. 8.1-8.4. (Дашины рисунки к пересказу).

Одной из наиболее часто встречающихся проблем является монотонность, неинтонированность речи (Кодзасов, 1996; 1999), (Мейер, 2004). Решению этой проблемы мы считаем нужным уделить особое внимание. Ведь спектр функций, которые выполняет интонация, очень широк. При помощи интонации передаются различные типы высказываний (вопросы, сообщения, побуждения); выделяются смысловые центры. **Интонация** выражает эмоциональное состояние говорящего, его риторические установки по отношению к партнеру по коммуникации (можно говорить спокойно или возбужденно, агрессивно “давить” на собеседника или, наоборот, мягко уступать и т.д.).

Подробно рассмотрим работу по формированию интонационно адекватного чтения, а в дальнейшем и **спонтанной** речи. Эта работа включает в себя:

- работу со знаками препинания;
- работу с смысловыми центрами предложений (слово или словосочетание, несущее основную смысловую нагрузку);
- работу с тональностью и громкостью чтения.

Алгоритм работы со знаками препинания.

1. Познакомить детей со знаками препинания (их графическим изображением, названием, значением).

2. Научить детей видеть знаки препинания в тексте, выделять их ярким маркером.

3. Ввести условные обозначения пауз в виде таблицы.

, — / (маленькая пауза на счет раз);

. ? ! — ; : — // (большая пауза на счет раз и).

4. Пользуясь таблицей, цветным карандашом проставляют интонационные паузы.

В результате этой работы текст будет выглядеть так :

“ Бежала,/ бежала,/ увидела -// стоит печь.//

— Печка,/ печка,/ скажи,/ куда гуси– лебеди полетели?//”

5. Чтение текста (чтение от одного знака препинания до другого на одном дыхании, паузы на знаках препинания, отхлопывание знаков препинания при чтении).

Проверить, насколько хорошо учащиеся овладели предложенным алгоритмом, можно с помощью следующего упражнения. Ребятам раздается текст с пропущенными знаками препинания. Учитель выразительно читает текст вслух, а дети с учетом интонации расставляют знаки препинания. Затем учащиеся читают вслух текст с учетом проставленных знаков препинания. Эта работа может также включать взаимопроверки детьми правильности выполнения работ.

Работа со смысловыми центрами предложений. Смысловой центр предложения выделяется в тексте маркером, а при чтении — голосом.

“ — Доченька, — говорила мать, — мы пойдём на работу, **береги братца!**”

Приведем примеры упражнений, с помощью которых можно отработать **тональность и громкость чтения:**

— чтение слов под постепенно ускоряющийся ритм, заданный педагогом.

— чтение слов нараспев с ускорением;
— пропевание слов под мелодию, заданную учителем;
— чтение слов и предложений с различными интонациями: повествовательной, вопросительной, побудительной, ласковой, серьезной, сердитой.

Хорошая погода. Хорошая погода? Хорошая погода!

— Чтение слов и предложений тихо, со средним уровнем громкости, громко.

Хорошая погода. Хорошая погода. Хорошая погода. Хорошая погода.

— Выделение интонационно заданного слова в предложении:

“Мышка ей отвечает”.

“Мышка **ей** отвечает”.

“Мышка ей **отвечает**”.

Чтение по ролям

Когда дана характеристика персонажей и осознано эмоциональное отношение к ним, можно перейти к **чтению по ролям**.

На этом этапе вместе с учителем ребенок выбирает средства интонационной выразительности: **логические ударения, силу и эмоциональную окраску голоса, темпоритм, логические и психологические паузы, мелодику**. Задача, которую мы ставим здесь перед детьми, такова: с помощью речи передать характер персонажа и свое отношение к нему.

Поскольку речь аутичных детей эмоционально бедна, они амимичны, им трудно осознавать и выражать свои чувства, им так же сложно понимать чувства окружающих (Свободина, 2004). Аутичным детям бывает трудно дать ответ от своего имени. Иногда комфортнее выражать мысли и чувства от лица сказочных персонажей. Вот один из случаев, когда этот прием помог аутичной девочке преодолеть боязнь ответа перед классом на уроке. Насте Ш. учитель предложил ответить под маской лисички. В ней она чувствовала себя безопаснее, и устные ответы у доски стали возможны. В результате девочка заговорила.

Чтобы научить детей осознавать свои чувства, адекватно их выражать и научиться понимать чувства других людей, мы используем в работе элементы **драматизации**.

Игра-драматизация по сюжету сказки позволит ребенку “примерить на себя” образ персонажа, испытать чувства радости, потери, огорчения, вины, удовлетворения от взаимопомощи. Это раздвигает

границы жизненного опыта, упражняет в проявлении чувств, учит добру и справедливости. Проигрывание эпизодов сказки поможет сыграть эмоции персонажей и понять их.

Возможны такие варианты драматизации: пальчиковый, перчаточный, настольный театры, манипуляции с куклами, разыгрывание эпизодов сказки в масках и т.д. Можно сделать героев сказки из картона, бумаги, слепить из глины, изготовить из старых флаконов из-под духов и т.д. Могут пригодиться и старые коробочки из-под лимонных долек, надо только наклеить снаружи картинку с изображением героя. Можно создать театр вязаных игрушек и т.п.

Самый сложный вариант драматизации — инсценировка в костюмах, но без масок. Ребенок может выбрать роль по своему усмотрению. Помимо развития эмоциональной сферы детей, эти игры важны еще и тем, что значительно повышают учебную мотивацию.

Начать игру-драматизацию целесообразно с **анализа характеров героев сказки**. Учащиеся находят и называют главных и второстепенных персонажей сказки. Совместно с учителем дети характеризуют выбранных героев:

— определяют и называют черты характера. Обосновывают свое мнение с опорой на текст;

— описывают внешний вид (с опорой на текст, на иллюстрации в учебнике, на жизненный опыт; фантазируют: кто как одет, обут, какого он роста, что у него в руках и т.д.);

Затем начинается разыгрывание отдельных сцен из сказки... Эти занятия всегда вызывают у детей сильный интерес и значительно “оживляют” уроки, повышают интерес к прочитанному.

Наш опыт работы показывает, что если в течение длительного времени целенаправленно, из урока в урок проводить работу над интонированным чтением и, по возможности, разыгрывать с детьми эпизоды из художественных текстов, то нашим аутичным детям становится проще эмоционально адекватно выражать себя в реальной жизни.

Основываясь на многолетнем опыте работы в школе ЦПМССДиП специалистов (учителей, логопедов, психологов, дефектологов и др.), мы можем сказать, что проблемы аутичных детей, связанные со спецификой речевого развития, значительно сглаживаются при условии последовательной, терпеливой, творческой, целенаправленной работы с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка в классе. Это помогает нашим ученикам в дальнейшем стать менее “непохожими” и успешно обучаться в массовых школах. Важное

место в решении этих проблем занимает работа по формированию лексико-семантического понимания и эмоционального восприятия художественного текста. Поэтому мы сочли необходимым поделиться нашим опытом работы на уроках чтения.

Литература

1. *Баенская Е.Р.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями эмоционального развития (РДА) / Специальная дошкольная педагогика. Учебн. глава под ред. Стребелевой Е.А. — М.: Академия, 2001.
2. *Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития. — М.: Полиграф, 2001.
3. *Башина В.М.* Ранний детский аутизм // Исцеление. — М., 1993.
4. *Гилберт К., Питерс Т.* Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002.
5. Гуси-лебеди. Русская народная сказка. — М.: Детская литература, 2005.
6. *Кодзасов С.В.* Комбинированная модель фразовой просодии // Просодический строй русской речи. — М., 1996.
7. *Кодзасов С.В.* Уровни, единицы и процессы в интонации // Проблемы фонетики. Вып. 3.— М., 1999.
8. *Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. — М.: Изд. Моск. ун-та, 1990.
9. *Лурия А.Р.* Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. — М., 2002.
10. *Манелис Н.Г., Меликян Н.В., Ахутина Т.В.* Особенности грамматической структуры речи у детей с ранним детским аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2005. № 4.
11. *Мейер О.А.* О некоторых интонационных особенностях речи детей с нарушениями психического развития // Аутизм и нарушения развития. 2004. № 2.
12. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др.* Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь.— М.: Полиграф сервис, 2003.
13. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 4-е, стер. — М.: Теревинф, 2007 — (Особый ребенок).
14. *Питерс Т.* Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
15. *Свободина И.Е.* Метод изучения слов с непроверяемыми орфограммами // Школа здоровья. 2004. № 1.
16. *Федоренко И.Т.* Зрительные диктанты. — М.: Восход, 2001.

17. Хотылева Т.Ю., Галактионова О.Г., Береславская М.И., Подойникова Г.А. Преодоление трудностей при обучении чтению // Школа здоровья. 2006. № 1.

18. Frith U. Autism. Explaining the enigma.— Oxford.: Basic Blackwell, 1989.

19. Ferrari P. L'autisme infantile. — Presses Universitaires de France-PUF / Paris, 4e ed. 2004.

20. Hobson R.P., Beyond Cognition: A Theory of Autism / in. Autism, Nature, Diagnosis & Treatment / Ed. by G. Dawson. —N.Y.-L.: The Guilford press, 1989.

21. Kanner L. Follow-up Study of Eleven Autistic Children Originally Report in 1943./ in Classic Reading in Autism / Ed by Anne M. Donnellan. — N.Y.-L.: Teachers College, Columbia University Press, 1985.