

Лаврентьева, Н.Б. Обучение чтению детей с аутизмом: создание «Личного букваря» [Текст] / Н.Б. Лаврентьева // Дефектология. – 2008. – №6.

## ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ: СОЗДАНИЕ «ЛИЧНОГО БУКВАРЯ»

Н.Б. Лаврентьева

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва

Данный материал является продолжением серии статей, посвященных проблеме подготовки аутичных детей к школьному обучению («Дефектология» №4, №5, 2008г). В данной статье рассматривается последовательность и содержание работы педагога в начале обучения аутичного ребенка навыкам чтения.

Подготовка аутичного ребенка к школьному обучению включает в себя, помимо формирования учебного поведения, задачи обучения навыкам осмысленного чтения, письма и счета. Одной из причин опережающего обучения таких детей школьно значимым навыкам является необходимость обеспечить ребенку в дальнейшем наиболее благоприятные возможности для школьной адаптации. Известно, что аутичные дети с трудом привыкают к школьному режиму, к новым для них правилам, к учителю, к одноклассникам. Даже ребенок, ранее посещавший детский сад, то есть имеющий некоторый опыт усвоения общих правил поведения и социального взаимодействия, поступив в школу, нуждается в некотором периоде адаптации к новым правилам, новым людям, новому распорядку дня. Понятно, что на первых порах продуктивного усвоения учебного материала от такого ребенка ждать не приходится. Поэтому опережающее обучение чтению и письму объясняется, в первую очередь, необходимостью дать аутичному ребенку достаточный запас школьно значимых навыков, который позволит ему безболезненно пройти трудный период школьной адаптации, не заработав при этом репутацию «плохого ученика».

Обучение аутичных детей чтению начиналось с создания «Личного букваря». Интересно отметить, что этот «букварь» является «букварем» в «узком смысле» этого слова, то есть служит только для изучения букв, для создания у ребенка представления о букве, о том, что она обретает смысл в слове. Освоения аналитического способа чтения данный букварь, в отличие от традиционного, не предусматривает. Освоив такой «букварь», ребенок знает все буквы и, безусловно, может произвольно прочитывать

отдельные слова, но педагог сознательно не развивает данное умение, более того, не фиксирует на нем внимание ребенка, чтобы сначала создать у него представление о слове и фразе.

Самостоятельное знакомство аутичного ребёнка с буквами часто происходит ещё до занятий с педагогом. В повседневной жизни, на занятиях с психологом, такой ребенок, так же, как и обычный, непроизвольно обращает внимание на названия вывесок, продуктов, понравившихся книг, мультфильмов. Когда педагог знакомила детей с буквами алфавита, некоторые из них уже знали название и написание отдельных букв.

Например, Миша К. 7 л. (2 гр. РДА) до занятий по изучению букв уже знал «Б». С этой буквы начиналась его любимая книга «Буратино».

Алёша Р. 6.5 л. (4 гр. РДА) писал начальную букву своего имени на доске, в альбоме, на кусочках бумаги и показывал взрослым.

Однако при склонности к стереотипности и аутостимуляции аутичный ребёнок воспроизводил только значимый набор букв. Он манипулировал «ценными буквами» в игре, выстраивал из них ряды, складывал в узоры. Попытки взрослого привлечь его внимание к изучению новых букв с помощью букваря часто вызывали у ребёнка тревогу, страх. Он мог полистать букварь, посмотреть картинки, но изучать по нему буквы отказывался.

Например, Тема Г. 6,5 л. (3 гр. РДА) взял в руки купленный мамой букварь и сказал:

- Он мне не друг.
- Почему?- спросила мама.
- Нет про Чипа и Дейла.

Как взрослые ни расхваливали букварь, ребёнок не согласился по нему заниматься.

Букварь - первая книга, на материале которой формируются предпосылки осмысленного чтения. Само чтение становится интересным позже, сначала внимание ребёнка привлекают иллюстрации. Традиционный букварь охватывает достаточно большой круг познавательных тем, понятных и интересных обычному ребенку (овощи, фрукты, посуда, животные и т.д.). Но даже при удачном сочетании речевого и наглядного материала букварь не всегда затрагивает интересы аутичного ребёнка. Понятно, что

традиционный букварь чаще всего никак не связан с его избирательными пристрастиями (например, жизнь пиратов и роботов, их «борьба за выживание»).

Использовать стереотипные увлечения аутичного ребенка или его интерес к буквам, как к абстрактным знакам, которые могут быть элементами орнамента или коллекции, было недопустимо при обучении. В этом случае мы бы поощряли его склонность к аутостимуляции, и отработанные навыки чтения и письма ребенок мог бы использовать только в русле своих сверхценных интересов, а не для познания окружающего мира.

Наиболее верной и естественной в этой ситуации нам представлялась максимальная связь обучения с личным жизненным опытом ребенка, с ним самим, его семьей, самыми близкими людьми, с тем, что происходит в их жизни. Опыт показывает, что это единственный путь сделать обучение аутичного ребенка осмысленным и осознанным. Начиная с освоения алфавита, узнавания букв в словах, и постепенно переходя к чтению слов и фраз, мы обязательно опирались на материал собственной жизни ребенка, на то, что с ним происходит: повседневные дела, праздники, поездки и т.д. Такой подход к обучению параллельно развивал систему эмоциональных смыслов аутичного ребенка, помогая ему осознавать события собственной жизни, отношения, чувства близких людей. При этом педагог развивал ту важнейшую линию коррекции аутизма, которая прослеживается и на психологических занятиях.

Для осмысленного освоения букв аутичным ребенком мы разработали **методику создания «Личного букваря»**. Педагог предлагала ребенку создать свой собственный букварь. Понятно, что избирательность и стереотипность интересов, повышенный уровень тревоги и страх всего нового приводили к тому, что ребенок мог сначала отказаться от нашего предложения, сказать, что «никакой букварь ему не нужен», что он «не хочет ничего придумывать», «не будет ничего делать». Тогда педагог совместно с родителями стремился создать у ребенка положительную мотивацию, рассказать ему, почему так важно создать свой букварь, какое это интересное и нужное дело. Конечно, ребенку необходимо было объяснить, что такое «букварь», зачем он нужен, для чего нужно знать буквы. Но при этом мы отталкивались от его интересов, от того, что он любит, знает и умеет, пытаясь найти наиболее значимый мотив. Например, если ребенок увлекался схемами, картами, рассуждал о путешествиях, педагог могла спросить: «Как

написать маме записку, о том, что её сын отправился путешествовать, если не умеешь писать?» или «как понять карту, если не знаешь, что на ней написано?» и т.п. Педагог подводила ребёнка к осознанию того, что знать буквы - необходимо, иначе трудно сбыться его мечте.

Во многих случаях можно было опираться на выраженный познавательный интерес ребенка, рассказать ему, как много можно узнать из книг о его любимых насекомых, или о вулканах. Важно было в итоге получить от ребенка положительный ответ на вопрос о том, хочет ли он учить буквы. Если ребёнок открыто проявлял своё согласие, педагог обязательно поощряла его. Затем, в качестве домашнего задания, учительница просила ребёнка вместе с мамой выбрать и купить альбом для букв и принести свою фотографию.

Часто мамы рассказывали, что ребёнок охотно пошел за альбомом в магазин и долго выбирал подходящую картинку на его обложке. На первом же занятии учитель вместе с ребёнком приклеивали его фотографию в альбом, и под ней педагог подписывала «Мой букварь».

Мы заметили, что если аутичный ребёнок приносил на занятие книгу, рисунок или игрушку из дома, он обязательно забирал их обратно. Если же он забывал дома какой-то учебный атрибут, нам приходилось заменять его другим, но после занятия ребенок оставлял его в классе. На первых занятиях, когда ребёнок приносил альбом для букваря, мы спрашивали у него: «Это ты сам выбрал такой красивый альбом?». Как правило, ребёнок отвечал утвердительно, а взрослый уточнял: «Тогда чей это альбом?». При этом было важно, чтобы ребёнок ответил «мой», или хотя бы назвал своё имя, но не имя мамы. С самых первых занятий мы стремились закрепить у ребенка представление о том, что это его альбом, а не чужой, сделать так, чтобы «Мой букварь» стал «родной», ценной личной вещью.

Никита В. 6,5 л. (3 гр. РДА) отказался показать свой букварь вновь пришедшему на занятие Мише К. 7,5 л. (2 гр. РДА) объяснив свой отказ следующим образом: «Это же мой букварь».

**Создание «Личного букваря» предполагало особую последовательность в изучении букв, которая была направлена на их осмысленное усвоение.** Так, в нашей практике, изучение всегда начиналось с буквы «Я», а не «А», и ребёнок вместе с взрослым приклеивал под ней свою фотографию.

Известно, что при аутизме ребёнок длительное время говорит о себе во 2-3-м лице, не употребляет в речи личных местоимений. Изучение первой буквы «Я» и, одновременно, слова «Я» позволяло ребёнку «идти от себя», вместо привычного «мы», «ты», «он», «Миша хочет». Создавая букварь как книгу о себе, от своего имени, от первого лица, от «Я», ребёнок скорее осмысливал те предметы, события, отношения, которые значимы в его жизни.

Затем ребенку необходимо было усвоить, что буква «я» может встречаться в других словах, в начале, середине, конце слова. Педагог подсказывал ребенку подходящие слова, но какие из них оставить в альбоме было делом его личного выбора.

— Никита, мы сегодня говорим про букву «Я». В слове «конфеты» нет «я». «Я» есть в слове «яблоко», «яблочный сок». Выбирай, что будешь рисовать.

Например, Никита В. 7 л. (3 гр. РДА) долго выбирал предметы в названии которых есть «я».

— Никита, какие предметы будем рисовать на «я»: яблоко, ящерицу, яйцо, яхту, ящик?- спрашивала педагог.

— Точно не яйцо, что же выбрать? Может быть, ящик?

— А может что-нибудь вкусное?- спрашивала педагог.

— Тогда яблоко или яблочный сок. Вообще-то я много всего люблю. Конфеты люблю, - продолжал он.

— Яблочко, - отвечал он.

После изучения «Я» мы переходили к буквам имени ребёнка. Когда буквы имени были пройдены, взрослый вместе с ребёнком подписывал его фотографию: «Я (имя ребёнка)».

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

Осваивая буквы, мы стремились избежать присущей аутичному ребенку стереотипности, и вместе с ним придумать как можно больше слов, начинающихся на изучаемую букву. Если изучать букву на одном примере, есть опасность, что ребёнок будет её соотносить только с одним конкретным словом. Например, педагог на

диагностическом приёме иногда сталкивался с ситуацией, когда аутичный ребёнок 7-9-и лет не мог прочитать слово «дом», вместо этого он называл: «д» - «дятел», «о» - «обезьяна», «м» - «мотоцикл».

Все буквы осваивались в начале, середине, конце слова. Если изучаемая буква находится только в начале слова, аутичный ребенок, с присущей ему стереотипностью, запоминал ее только в такой позиции, и не «узнавал» эту букву в середине, в конце слова. Например, ребёнок мог усвоить, что «А» - это только «арбуз», «апельсин», «абрикос», и не воспринимать её в других словах: «чай», «машина».

Поэтому, изучая, например, букву «м», мы вместе с ребенком приклеивали в альбом фотографию мамы, а рядом рисовали «лампу» и «дом», подписывая картинки и объясняя ребенку, что буква «м» может быть в начале, середине, конце слова.

Фотографии, рисунки в альбоме сопровождали весь процесс изучения букв и, в целом, обучения чтению. Наглядность важна для аутичного ребенка больше, чем для любого другого, в связи с преобладанием у него зрительного восприятия над слуховым (о чем мы уже упоминали в разделе, посвященном когнитивным особенностям аутичных детей). Поэтому педагог стремился любую устную инструкцию, устное разъяснение дополнить рисунком, картинкой, фотографией.

Изучение буквы «П» ребёнок осваивал в слове «папа» и двух словах, в названии которых «П» встречается в середине и в конце, например: «шаПка», «суП».

К изученным ранее буквам «Я», «М», «А», «П», буквам имени ребёнка добавлялись буквы, из которых состоят имена мамы, папы, (родных). Затем изучались оставшиеся буквы, соответствующие гласным звукам.

Далее возникал вопрос о последовательности введения в букварь оставшихся букв, соответствующих согласным звукам. В нашем опыте эта последовательность в каждом случае была индивидуальна, так как задавалась необходимостью моментального введения новой буквы в знакомое, интересное ребенку слово. Это гарантировало осмысленность освоения аутичным ребенком всех букв алфавита (формировало отношение к ним не как к абстрактным значкам, а как к частям целого слова и того, что оно обозначает).

Например, Марину П. 7 л. (2 гр. РДА) всегда интересовала «жизнь мышей». Педагог, учитывая интересы девочки, к ранее изученным буквам добавила «Ш» и «К», для того, чтобы собрать слово «мышка». Затем «С», чтобы нарисовать «сыр», мышкину любимую еду, «Д» - для «дырки» в сыре, «Н» - для «норки», где живёт мышка и т.д.

Осмысленность освоения букв была, таким образом, связана и с постоянной наглядной демонстрацией ребенку сути чтения и письма, с созданием условий для быстрого освоения этих навыков. Педагог всегда побуждал ребенка сначала найти изучаемую букву в разных словах, затем найти и дописать ее в хорошо знакомых словах («...ок», «ча...ы», «но...»), а затем самостоятельно написать хорошо знакомые слова («я», «мама», «папа»).

Кроме того, мы стремились связать рисунки в альбоме с личным опытом ребёнка, с ним самим, его семьёй, предметами его любимых игр и занятий. Например, при изучении буквы «Д», ребёнок мог нарисовать торт со свечами на столе и назвать картинку «день рождения». Совместное рисование, эмоционально-смысловой комментарий, диалог с ребенком о значимых для него событиях помогали, с одной стороны, осмысленному обучению, и, с другой стороны, эмоциональному осмыслению, формированию личного отношения аутичного ребенка к событиям собственной жизни.

### **Последовательность работы в букваре**

На первом занятии в альбоме, который называется «Мой букварь», педагог на глазах у ребёнка делал «рабочую заготовку» (см. Приложение № 1). В верхнем левом углу листа рисовалось «окно» для буквы, рядом с ним справа - 3 линейки для её написания (печатными буквами). В нижней половине листа очерчивалось 3 «окна» для рисунков предметов, в названии которых есть данная буква, и для обозначающих их подписей.

Такая «заготовка» помогала организовать внимание ребенка в течение занятия. Хорошо известно, что аутичный ребенок легче воспринимает информацию и быстрее справляется с заданием, если все необходимое для его выполнения (или выполнения последовательности заданий) находится в поле зрения ребенка. Кроме того, хорошая зрительная память гарантирует «фотографическое» запечатление аутичным ребенком значимой для него визуальной информации. Дома ребенок вместе с мамой делал подобные «рабочие заготовки» для освоения букв к каждому последующему занятию.

На каждой странице букваря осваивалась новая буква. Сначала педагог писал эту букву сам, комментируя написание: «Палочка, кружочек, ножка - получилась буква «Я». Слитное написание всех элементов буквы комментировалось и отрабатывалось педагогом в момент ее освоения. Обучение письму с отрывом руки после каждого элемента создает дополнительные сложности аутичному ребенку, которому присущи фрагментарность восприятия и сложности переключения внимания. Правда, при освоении некоторых печатных букв не всегда удавалось их написать, не отрывая руки («А», «Ш», «Ю» и др.). Такие буквы мы учили ребенка писать с наименьшим отрывом руки.

Затем педагог писал несколько букв на первой линейке и просил ребёнка их обвести – цветным карандашом или авторучкой. Если он затруднялся обвести букву самостоятельно, взрослый манипулировал его рукой. На второй линейке ребёнок писал буквы по точкам, которые взрослый ему намечал для ориентира, на третьей – самостоятельно. Важно также, что во время работы в альбоме ребенок учился видеть «рабочую строку», привыкал писать вдоль линии, не выходя за её границы.

Освоить написание буквы ребёнок мог и по трафарету. Для этого трафарет накладывался на альбомный лист, и ребёнок обводил его карандашом, а затем проводил пальцем по трафарету и по написанной букве, запоминая, тем самым, её «моторный образ». Перед ребёнком не стояла задача написать три линейки новой буквы на занятии. Часть задания выполнялась на уроке, остальные буквы дописывались дома.

Как только ребёнок написал несколько букв самостоятельно или сделал это с помощью взрослого, педагог называл три слова, в названии которых изучаемая буква встречается в начале, середине, конце. Педагог просил ребёнка повторить эти слова и показывал на три окошка внизу листа. Затем взрослый писал изучаемую букву в трех окошка, каждый раз на том месте, где она должна быть в названном слове. Например, учитель произносил первое слово «сок» и писал «С» в начале первого окошка, произносил «часы» и писал «С» в середине второго окошка, произносил «нос» и писал «С» в конце третьего окошка.

Ребенку не надо было сразу дописывать слова, ведь для этого нужно быстро проанализировать, из каких звуков они состоят, и верно расположить каждое слово на листе. Мы подводили ребенка к решению этих задач постепенно, в то время, пока

рисовали вместе с ним в окошках названные нами предметы. Если ребёнку было трудно самостоятельно нарисовать нужный предмет, педагог помогала, водя его рукой. Мы не стремились полностью нарисовать все предметы на занятии. Достаточно было, чтобы ребёнок нарисовал контуры предметов в классе, а закрашивал их дома.

Важнее было, по нашему мнению, не просто нарисовать с ребенком предмет на нужную букву, а придать ему какие-то черты, которые связывали бы этот предмет с личным опытом ребенка. Например, мы поощряли ребенка к тому, чтобы к ранее нарисованному яблоку он подрисовал тарелку, **точно такую же, как дома**, или под мячом нарисовал знакомый домашний коврик с бахромой. С помощью эмоционально-смыслового комментария учитель всегда стремился связать рисунок ребенка с конкретной, знакомой ему жизненной ситуацией.

Помимо этого комментарий педагога был направлен на расширение представлений ребенка о свойствах и качествах предметов. Аутичный ребенок мог в повседневной жизни видеть эти предметы, даже играть с ними, с их сенсорными свойствами, используя их для получения особых ощущений. Но, делая это непроизвольно, ребенок не осознавал ни самих качеств, ни их связанности с определенным предметом, с его функциональным значением. Поэтому для него являлось настоящим открытием рассуждение педагога, например, о том, что «мы с тобой сейчас рисуем яблоко, смотри, какое оно зелёное, душистое и с веточкой наверху и кислое и круглое...». Ребенок с интересом слушал взрослого, произнося при этом: «ещё», «а дальше», и продолжал рисовать.

Последовательное рисование предметов в каждом из трёх окон позволяло сразу показать ребёнку место нужного слова на листе. То есть здесь, как и во многих других случаях, мы использовали визуальное, а не речевое объяснение, учитывая когнитивные особенности аутичного ребенка. Подписывание рисунков словами формировало интерес аутичного ребенка к письменной речи. Кроме того, благодаря хорошей зрительной памяти он быстро запоминал правильное написание слов. Пока ребёнок не знал всех букв алфавита, он писал в слове только знакомую букву. Точнее, он обводил изучаемую букву, которую взрослый уже написал в трех окошках. Позднее, по мере освоения алфавита, ребенок писал в слове все знакомые ему буквы.

Со временем ребёнок мог и сам придумывать слова с изучаемой буквой. Важно было научить его не торопиться, слушать себя и сверять произношение слова с его написанием. Например, изучая букву «Б», мы предлагали ребенку написать слово «гриб». Ребёнок произносил «грип» и сообщал педагогу, что «буквы «Б» в этом слове нет». Тогда педагог рассказывала ребенку, что некоторые слова пишутся не так, как мы их слышим и произносим. В данном примере учитель сначала предлагала «назвать гриб ласково» («грибок», «грибочек»), а затем закончить фразу: «В лесу растет много-много ...» («грибов»), чтобы ребенок услышал нужную букву. Если «логичного» объяснения правописанию буквы не было, педагог объясняла ребенку, что, «несмотря на то, что мы с тобой произносим слово «марожинное», писать надо «мороженое» и т.п. Так начиналась необходимая работа по звуко-буквенному анализу и освоению правил правописания слов.

Когда все предметы были подписаны, педагог просила ребёнка обвести или подчеркнуть изучаемую букву в словах. При этом сначала педагог, а позже и сам ребёнок называл место буквы в слове.

Например, Никита В. 7 л. (3 гр. РДА) рассказывал про букву «Щ»: «Это «Щ». Это мой любимый щенок. На «Щ» начинается «щенок». Затем ребёнок очень подробно рассказал про то, что любит делать его щенок, и продолжил свои рассуждения: «Это овощи: морковка, картошка, капуста. Свёкла. Вот она «Щ» - посередине слова. А это тарелка с супом, нет с борщом».

- Тарелка с борщом, - поправила его педагог.
- Никита, в слове «борщ» есть «Щ»?- спросила педагог.
- Конечно, есть, на «Щ» кончается.

В конце занятия мы проговаривали с ребёнком, обращаясь к его маме, чему он сегодня учился. На первых занятиях педагог делала это от единого с ребенком «общего лица» – «Мы», сопровождая свой рассказ показом страницы букваря. Это закрепляло в памяти ребенка последовательность выполнения заданий на занятии, что впоследствии помогало ему самостоятельно планировать свои действия. Кроме того, эмоционально комментируя, проговаривая то, что было на занятии, педагог доводила до сознания ребенка смысл происходящего на уроке (чему и как ребенок учился, как он занимался, кто его за это похвалит и др.).

Например: «Сначала мы с Никитой учили новую букву «Я» и учились её писать. Потом мы приклеили Никитину фотографию в букварь и подписали её « Я». Потом мы нарисовали «мяч» и «змею» и подписали их. Никита - молодец, так старался, так трудился писать и рисовать! Всех нас порадовал: и меня, и маму, и няню! А папа дома посмотрит альбомчик и спросит: «Кто же это так красиво нарисовал мячик, змею, букву «Я» написал? Это, наверное, мама или няня?». «Да нет же, это я сам», - отвечал ребёнок. «Тогда папа обрадуется и скажет, что у него очень трудолюбивый сын». Только после этого занятие с букварём окончено.

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

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

На изучение одной буквы отводилось 1-2 занятия.

Когда все буквы алфавита были пройдены, «Мой букварь» обычно становился любимой книгой аутичного ребенка. Если мы просили его принести свой букварь на занятия он, чаще всего, протестовал, поэтому приходилось придумывать специальные предлоги для этого - «покажем малышам, которые еще не умеют читать, их родителям». Букварь становился для ребенка ценной личной книгой, которой он очень дорожил.

Например, мама Жени Л. 8 л. (2 гр. РДА) рассказывала, что букварь нельзя унести из дома. Ребёнок не ложится спать, пока не просмотрит его от начала до конца.

Однако с этого момента учитель мог использовать на занятиях и традиционный букварь. Он уже не вызывал у ребенка тревогу, напротив, он начинал проявлять к нему познавательный интерес.

Например, мама Тёмы Г. 7 л. (3 гр. РДА) рассказывала, что когда сын видит на книжной витрине несколько букварей, он просит её купить все сразу. «Зачем нам столько?», - спрашивала его мама. «Тебе, мне и папе», - отвечал он.

Следует отметить, что создание «личного букваря» на данном этапе обучения не решало задачи обучения ребенка аналитическому чтению, хотя и создавало необходимые для этого условия. «Личный букварь» знакомил аутичного ребенка с буквами, помогал ему запомнить их графическое изображение, давал представление о том, что буквы – составные части слов, что слова могут обозначать разные предметы или быть именами близких людей. Конечно, вписывая знакомые буквы в начало, середину, конец слов, ребенок формально был уже готов к освоению аналитического чтения. Однако, зная, что процесс складывания букв или слогов в слова неизбежно отвлечет аутичного ребенка от их смысла, мы предваряли освоение аналитического чтения коротким этапом «глобального» чтения, в рамках которого давали ребенку представление о том, что только за целым словом стоит определенный смысл, и что из слов можно составлять фразы.

Подводя итог, отметим, что в ходе работы важно было сформировать у ребенка следующие умения:

1. Умение ребёнка правильно узнавать и называть букву отдельно и в словах.

Для педагога важно было не только научить ребёнка правильно называть букву, но и распознавать местоположение буквы в слове. Если ребёнок стереотипно повторял за педагогом его примеры, но не мог придумать собственных, умение не считалось сформированным. Усвоение буквы оценивалось по способности ребёнка придумать (самостоятельно вспомнить) слова с изучаемой буквой. Даже если он самостоятельно придумывал только одно слово, которое начиналось на изучаемую букву, мы считали умение сформированным. Например, при назывании буквы «Я» ребёнок произносил - «яма», «ящик», при «К» - «котлован», при «С» - «стройка», «насос». Написание некоторых слов ребёнок мог запомнить из книг, журналов, которые видел дома или в газетных киосках.

2. Умение правильно написать букву отдельно и в словах.

Благодаря моментальной зрительной памяти и интересу к абстрактным знакам аутичный ребёнок может произвольно запомнить графическое изображение многих букв, и писать их хаотическим образом, вверх ногами, зеркально, получая удовольствие

от изображения «непонятных значков». Однако нам гораздо важнее, чтобы ребенок научился писать буквы в рамках осмысленной произвольной деятельности, осознавая возможность и необходимость использования навыка письма в своей жизни. Поэтому умение считалось сформированным, когда ребенок не только мог написать изучаемую букву отдельно, но писал ее в словах на нужном месте.

Литература:

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи.- М.: Теревинф, 1997.- 341, [1] с.
2. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь: Метод. пособие для воспитателей, педагогов, психологов и дефектологов дошк. и шк. общеобразоват. и спец. (корректирующих) учреждений / О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг и др.- М.: Полиграф Сервис, 2003.- 231с.
3. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364с.

«Личный букварь» Миши К. (7 лет, 2 гр. РДА)

Рисунок 1



