Подготовила:

Учитель- логопед МБДОУ

 «Детский сад п.Новопушкинское»

Энгельсского района

 Епифанова Галина Сергеевна

УСТАНОВЛЕНИЕ КОНТАКТА - КАК ОСОБЫЙ ЭТАП ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Большинство воспитанников, посещающих группу кратковременного пребывания Лекотеку (Лекотека), - это дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Общим для всех воспитанников Лекотеки является наличие выраженных и стойких трудностей коммуникации, поведенческих расстройств, низкий уровень социальной адаптации. Все это значительно затрудняет получение коррекционной помощи в условиях групп полного дня.

В большинстве случаев в структуру нарушения развития при РАС входит специфическое выраженное нарушение речевого развития. Применение традиционных логопедических методик для обследования речи детей данной категории крайне затруднено. Ведущим методом оценки актуального состояния речи этих детей, а также определения динамики их речевого развития в результате целенаправленной логопедической работы становится метод динамического наблюдения.

Для детей с РАС характерна крайне низкая коммуникативная мотивация как на вербальном, так и на невербальном уровне. Также, на начальных этапах работы трудно установить объем понимания речи, т.к. невыполнение речевой инструкции может быть связано, как собственно с непониманием, так и с отказом от взаимодействия. Аутистические проявления у детей настолько сильны, что не позволяют учителю-логопеду сразу приступить к традиционным направлениям логопедической работы. Специфика речевого развития требует от специалиста поиска качественно иного подхода к логопедической работе, как на уровне отбора методов и приемов, актуального для ребенка речевого материала, так и изменения последовательности реализации задач. В первую очередь, речь идет об установлении эмоционального контакта с ребенком, так как от его качества зависит и речевое, и познавательное развитие. Важно, чтобы сам педагог был искренне заинтересован в продуктивном взаимодействии, эмоционально открыт и понятен ребенку, что даст возможность педагогу подключиться к миру интересов ребенка, и через эту "тропинку" постепенно развивать коммуникативные и собственно речевые возможности ребенка, вести его за собой.

Выбор тактики поведения педагога во многом зависит от анализа собранной информации об особенностях развития и поведения ребенка. Логопеду важно выяснить, чем ребенок любит заниматься дома; какие виды взаимодействия доставляют ему удовольствие; что ему особенно нравится или не нравится; какие ощущения помогают ребенку успокоиться, а какие перегружают его нервную систему; какие виды стимуляций (поощрение, порицание) используют родители при взаимодействии с ребенком, какие из них более эффективны.

Главное правило при установлении контакта с ребенком с РАС – следовать за ним, за его интересами и предпочтениями, даже если они специфичны и сначала непонятны педагогу. Ведь только так педагог получает объективные сведения о том, что для ребенка является наиболее значимым, и это "значимое" становится ключом к сотрудничеству педагога с ребенком.

Большинству детей с РАС свойственна сверхчувствительность к воздействию сенсорных раздражителей: яркий свет, громкие звуки, прикосновения. У одних детей ответной реакцией на дискомфорт становятся аффективные вспышки, агрессия, аутоагрессия; у других – «уход в себя». Аутостимуляции (раскачивание, прыжки, кружение, размахивание руками, вокализации и др.) также являются защитной реакцией детей на сенсорный дискомфорт. На начальном этапе работы, в процессе адаптации аутостимуляции детей особенно ярко выражены и занимают длительное время. Некоторые дети настолько поглощены своими ощущениями, что не могут переключиться на какую-либо произвольную деятельность. В таких случаях логопед для привлечения внимания подключается к действиям ребенка, повторяет их, и, не предлагая ничего нового, преобразовывает посте­пенно механические стереотипные действия в совместную эмоциональную игру. Так, если ребенок длительное время катает машинку, наблюдая за вращением колес, логопед садится так, чтобы попасть в поле зрения ребенка, и начинает катать другую машинку «Би-би, машина едет по дороге, бух! – машина упала». Можно продолжить это игровое действие выкладыванием дороги для машин, построением гаражей. Речевой материал в эти моменты произносится четко, эмоционально окрашено, с использованием звукоподражаний, коротких слов, повторов для повышения речевой активности ребенка. Озвучивая действия, логопед наполняет их смыслом. Таким образом, бессмысленная манипуляция превращается в маленькое игровое действие, которое на определенном этапе переходит во взаимодействие. Даже кратковременный эмоциональный контакт – это большой шаг в развитии коммуникативных возможностей ребенка.

Таким образом, следование за ребенком – это не просто повторение и комментирование его действий. Основной задачей является привлечение внимания и вовлечение ребенка в совместную деятельность.

При проведении занятия логопед по возможности старается создать комфортные условия для ребенка, минимизировать действие неприятных раздражителей. Спокойная обстановка, ласковый голос педагога, отсутствие резких движений, звуков, «активного» взгляда помогают ребенку почувствовать себя в безопасности, избежать аффективных состояний.

Учитывая сенсорные предпочтения ребенка, педагог подбирает средства, воздействие которых вызывает у ребенка приятные ощущения, эмоциональный отклик и активно использует их при организации взаимодействия. Это могут быть игры с песком, мыльными пузырями, мячом, различными электронными и музыкальными игрушками; игры с буквами, цифрами, магнитами. Также активно применяются тактильные и двигательные стимуляции: кружение, щекотка, тормошение и др. В дальнейшем эти средства педагог использует как положительные стимулы для решения логопедических задач.

Еще одним характерным проявлением РАС являются стереотипии в действиях, поведении, способах контактов с окружающими. Например, один мальчик чувствует себя более спокойно, если первое занятие проходит в игровом классе. Зайдя в класс, он находит в домике спрятанную им (с прошлого занятия) машинку и начинает манипулировать ею. Логопед присоединяется к действиям мальчика, и они начинают вместе играть. В процессе взаимодействия ребенок переключается на другие игрушки (при условии, что машинка находится в поле зрения). В конце занятия мальчик убирает ее обратно в домик и переходит в другое игровое помещение.

Учитывая опыт и рекомендации по обучению детей с РАС, в своей работе мы используем разные средства для организации деятельности ребенка в пространстве и во времени. Это и визуальные расписания (на занятиях и в быту), и установление четких визуальных (песочные часы) или звуковых границ начала и конца занятий (колокольчик, звонок на телефоне), эмоционально окрашенные ритуалы (приветствие, прощание), структурирование пространства игрового помещения (зоны «сидя за столом», «на ковре», «у доски», «перед зеркалом»).

В нашей Лекотеке особой популярностью у детей пользуются часы «Паровозик». Это часы с обычным циферблатом, по внешнему краю которого каждый час проезжает паровозик, издавая громкий сигнал «Ту-ту». Дети воспринимают часы как игрушку, она их завораживает, и ребенок, который еще не умеет ориентироваться во времени, начинает ориентироваться во временных промежутках: паровоз поехал - быстрее на занятие!

Таким образом, склонность к стереотипиям можно и даже необходимо использовать с пользой, особенно на начальных этапах работы с ребенком.

Важным условием взаимодействия с ребенком с РАС является единство в требованиях к его поведению, игнорирование либо предупреждение аффективного поведения. Чтобы у ребенка не закрепились негативные формы реагирования, часто приходится использовать нестандартные приемы. Так, один ребенок, приходя на занятие, первым делом с грохотом «с ноги» ломает постройку из больших кубиков, затем он готов к взаимодействию с педагогом. Ситуация из раза в раз повторяется и переходит в некий ритуал. Объяснения и просьбы педагога «так не делать» не действуют и вызывают желание сделать наоборот. Ребенок готов потом собрать кубики, навести порядок, и даже что-то из них построить, но начальная реакция не меняется. Тогда, в очередной приход ребенка, педагог действует на опережение события и, встречая его, говорит «Ломай башню!», ребенок удивлённо смотрит и уже без особого энтузиазма ломает башню. В следующий раз, педагог дает ту же установку, и ребенок вместо того, чтобы «разнести» постройку, начинает спокойно по кубику ее разбирать. Из примера мы видим, что в данной ситуации ребенку было важно не само действие, а именно нарушение правила. Педагог ломает стереотип негативного поведения, и ребенок постепенно перестает обращать внимание на данный раздражитель*.*

Таким образом, в работе с детьми с РАС этап установления контакта имеет особую значимость для дальнейшего речевого развития детей.

**Литература**

Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе. /Под. Ред. С.А.Морозова (материалы к спецкурсу). М., 2003

Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (младший дошкольный возраст). М., 2000

Барбера Мэри Линч Детский аутизм и вербально-поведенческий подход. 2014

Башина В.М. Аутизм в детстве. М., 1999

Башина В.М. Ранний детский аутизм М., 1999

Башина В.М., Симашкова Н.В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом. М., 1989

Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб., 1998

Дилигенский Н.Г. Слово сквозь безмолвие. М., 2000

Заломаева Н.Б. Опыт обучения аутичных детей начальным школьным навыкам // О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. Аутичный ребёнок: пути помощи. – М., 1997

Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма.- М., 1991

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 1997

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М., 2005

Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей. Методические разработки. М., 2006

Сошинский С.А. Зажечь свечу. История аутичного ребенка. М., 2005

Шипицина Л.М. Детский аутизм. СПб., 1997