УПРАВЛЕНИЕ ОБЩЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА НОРИЛЬСКА

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «СРЕДНЯЯ ШКОЛА № 28»

(МБОУ «СШ № 28»)

**«Разработка поэтапной системы логопедической помощи для создания благоприятного коммуникативного развития обучающихся с РАС».**

**Жигулина Инна Викторовна**

**Учитель логопед**

**г. Норильск**

**План**

1. Отличие аутизма от алалии.
2. Классификация О.С. Никольской по степени тяжести и характеру вторичных нарушений речевого развития.
3. Особенности, этапы и направление работы учителя-логопеда при работе с детьми с РАС.
4. Из личного опыта работы учителей – логопедов: «Поэтапная система логопедической помощи по созданию благоприятного коммуникативного развития обучающихся с РАС».
5. Рекомендации для учителей – логопедов по работе с детьми с РАС.

**I. Аутизм** (от латинского слова autos - «сам», аутизм - погружение в себя) - нарушение психического развития, характеризующееся расстройствами речи и моторики, стереотипности деятельности и поведения, приводящими к нарушениям социального взаимодействия. Отклонения в речевом развитии - один из основных признаков синдрома раннего детского аутизма.

Порой аутизм можно спутать с некоторыми другими встречающимися у детей проблемами.

Почти у каждого аутичного ребенка в младенчестве подозревают глухоту или слепоту. Эти подозрения вызваны тем, что он, как правило, не откликается на свое имя, не следует указаниям взрослого, не сосредоточивается с его помощью. Однако подобные подозрения быстро рассеиваются, поскольку родители знают, что отсутствие реакции на социальные стимулы часто сочетается у их ребенка со «сверх очарованностью» определенными звуковыми и зрительными впечатлениями, вызванными, например, восприятием шуршания, музыки, света лампы, теней, узора обоев на стене — их особое значение для ребенка не оставляет у близких сомнений, что он может видеть и слышать.

Очень часто РАС путают с сенсорной или сенсомоторной алалией. Для того чтобы углубиться в суть поэтапной системы логопедической работы следует точно разграничить два этих нарушения и их специфические особенности.

**РАС и алалия**

|  |  |
| --- | --- |
| **РАС** | **Алалия (сенсорная, сенсомоторная)** |
| Нарушено формирование эмоционального личностного контакта с окружающим миром. | Указанное нарушение не наблюдается совсем или оно не имеет резко выраженного «глобального» характера. |
| Практически не используется «язык» мимики и жестов. | Мимика и жестикуляция достаточно развиты, но часто используются вместо словесной речи. |
| Поведение и реакции на окружающее часто непредсказуемы и непонятны. | Отмечаются, как правило, дифференцированные и адекватные реакции; дети в состоянии учитывать изменения ситуации. |
| Характерны разнообразные нарушения «моторного» поведения: своеобразное вращение кистей рук перед глазами, потряхивание руками и предметами, раскачивание туловища, необычные повороты тела. | Наблюдаются различные нарушения двигательной сферы как в области общей, так и мелкой моторики. Своеобразные неадекватные стереотипичные движения отсутствуют. |
| Могут наблюдаться различные варианты интеллектуального развития: нормальное, ускоренное, резко задержанное и неравномерное, различные степени умственной отсталости. | Наблюдается картина своеобразной задержки интеллектуального развития; при этом, прежде всего, страдают интеллектуальные процессы, связанные с речевой деятельностью. |
| Речь (речевая деятельность) на ранних этапах онтогенеза может развиваться нормально, а затем (обычно в возрасте до 30 мес.) ребенок может перестать пользоваться устной речью. Речь используется не как самоцель обмена информацией, а как «игра», «стереотипы». | Выраженная в той или иной степени задержка в овладении речью, замедленное формирование речевой деятельности. Отмечаемый у некоторых детей речевой негативизм не приводит к полному отказу от речевого общения. |
| Невозможность или боязнь взглянуть в лицо человека, в его глаза, общения с ним один на один. При настойчивом стремлении войти в контакт у ребенка может нарастать тревога, страх, может начать вести себя агрессивно по отношению к себе или к другим людям. | В большинстве ситуаций активно используют зачатки речи, как вербальной, так и невербальной, имеют хорошо развитую мимику и жестикуляторную речь. |
| В истерики входят легко и по незначительным поводам. Выходят из таких состояний самостоятельно, после полного выплеска эмоций. | Истерики вызваны непониманием их высказываний со стороны взрослых. Быстро гасятся при участии взрослого человека. |

**II.** О.С. Никольской (1981) выделены следующие три группы детей по степени тяжести и характеру вторичных нарушений речевого развития:

1. дети с наиболее тяжелыми нарушениями, которым коммуникативная речь в принципе недоступна. Ребенок манипулирует отдельными звуками, носящими чисто аффективный характер и не служащими целям контакта, у них много аутоэхолалии и нет или крайне мало эхолалий, которые на раннем этапе речевого развития в норме служат обогащению речи и речевого приспособления к конкретной ситуации. Они продуцируют отдельные слова в аффективных ситуациях;
2. дети, у которых речевое развитие менее затруднено. Первые слова могут появляться в нормальное время. Элементарная фраза складывается часто к 3-4 годам, но не развивается дальше; речевой словарь представляет набор отдельных слов-штампов. Характерны не только аутоэхолалии, но и эхолалии на уровне отдельных слов и простых фраз, что дает определенную возможность для коррекционной работы по развитию речи;
3. дети, у которых, казалось бы, хорошо развита речь, с большим словарным запасом, рано усвоенной развернутой фразой затрудняются в свободном оперировании речью и используют стереотипный набор фраз, производящий впечатление «попугайности», «фонографичности» речи.

**III.** Разная степень и характер речевых расстройств отражаются и в возможностях их компенсации. Наименьшие трудности связаны с развитием понимания речи. Осуществление же ее развернутого экспрессивного компонента особенно тяжело поддается коррекции и в некоторой степени возможно лишь при опоре на внешний образец - при прочитывании или написании готовой фразы, ритмической группировке слов.

Чтобы реализовать речевые возможности ребенка - аутиста, педагог должен помнить, что отсутствие или задержка развития его экспрессивной речи вызвана общим нарушением коммуникации, уходом от контакта и погруженностью ребенка в мир собственных ощущений, пристрастий, влечений. Отдельные приемы, которые используются в работе по развитию речи при аутизме, напоминают некоторые приемы работы с детьми, имеющими речевое недоразвитие по другим причинам (сенсорная или моторная алалия). Однако эти приемы могут быть полезны только в отдельных ситуациях, когда они используются в рамках специальной работы, учитывающей причины искажения звукопроизношения при аутизме. ***Поэтому главная задача состоит в том, чтобы при любой форме аутизма попытаться восстановить или заново создать у ребенка потребность в речевой коммуникации.***

***При аутизме в большей степени, чем при любых других нарушениях, заметна разница между тем, что понимает ребенок, и тем, что он может произнести.***Но причина здесь совершенно особая: это отсутствие или снижение речевой инициативы, которую педагог должен восстановить и развить. На практике конкретные способы выполнения этой общей задачи меняются в зависимости от принадлежности ребенка к одной из четырех групп в классификации аутизма.

В развитии речи, лишенной предметной основы, также имеются признаки вторичной асинхронии. Наряду с общеупотребительной речью сохраняется и автономия, которая обладает тенденцией к вытеснению первой (особенно в аффективно насыщенных ситуациях, например в аутистических играх). Это сохранение автономной речи с преобладанием аффективно-образных звуковых компонентов не только задерживает речевое развитие в целом, но и вносит в неё свою специфику - отсутствие единства между акусти­ческой и смысловой сторонами слова.

Работа по развитию речи с аутичными детьми должна на­чинаться как можно раньше и строиться на формировании у детей умения не только произносить слова, но и не превращать их в набор заученных непонятных сведений.

**Развитие понимания речи** при аутизме имеет свою специфику и отличается от тех приемов, которые используют в работе с детьми с сенсорной алалией или умственной отсталостью.

У аутичного ребенка восприятие речи, соотнесение звука, слова с объектом, понимание смысла сказанного и происходящего вокруг в принципе не нарушено. Это подтверждается многими наблюдениями: возможностью редкого, но адекватного смыслового комментария ситуации (даже ребенком I или II группы); его воспоминаниями о событиях многолетней давности, на которые он, как казалось, не обращал внимания, в частности воспоминаниями, связанными с тем, что говорили о нем тогда взрослые; частой адекватной реакцией на эмоциональный комментарий его действий взрослого, тем, как он подхватывает понравившийся ему игровой эпизод, запоминает его и требует повторения на следующем занятии.

Таким образом, непроизвольные реакции ребенка свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг в том случае, если это попало в зону его непроизвольного внимания. Видимо, и здесь **основная трудность аутичного ребенка лежит не в области понимания речи, а в сфере произвольности:** произвольной организации своего внимания и поведения в соответствии с тем, что он слышит; произвольной организации собственной речевой реакции. Эта сложность становится более понятной, когда в течение всего дня аутичный ребенок погружен в аутостимуляцию, как трудно вывести его из состояния поглощенности собственными ощущениями, внести другой смысл в его стереотипные занятия. Тем не менее внесение эмоционального смысла в жизнь аутичного ребенка, в то, что он делает, и в то, что чувствует, ***единственный адекватный путь для того, чтобы добиться его включенности в реальность, осознания происходящего вокруг и, следовательно, понимания им речи.*** Этого можно достичь с помощью специального **эмоционально-смыслового комментария**, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом любой деятельности.

**Эмоционально-смысловой комментарий** позволяет педа­гогу привлечь (даже на короткое время) внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то для того, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного. Поэтому эмоционально-смысловой комментарий должен:

* быть обязательно привязанным к опыту ребенка, к тому, что он знает, видел, на чем останавливалось его внимание;
* вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность ребенка, в его аутостимуляцию. Так, если ребёнок раскачивается, сидя на стуле, педагог приговаривает в такт его движениям: «Тук-тук, стучат колеса, поехали, поехали на поезде»;
* расставить положительные эмоциональные акценты в окружающем, фиксируясь на приятных для ребенка ощущениях и сглаживая, по возможности, неприятные;
* прояснять причинно-следственные связи, давать ребенку представление об устройстве предметов и сути явлений. Это помогает преодолевать страхи, бороться со стереотипными влечениями. В ходе рассуждений педагог замечает, как пропадает напряжение ребенка, вызванное страхом, как он начинает заинтересованно слушать, поглядывая на взрослого;
* передавать смысл житейских событий, их зависимость друг от друга и от человеческих отношений, от социальных правил;
* давать аутичному ребенку представление о человеческих эмоциях, чувствах, отношениях, которые он обычно не может понять, воспринять непосредственно. Вначале следует комментировать чувства и ощущения самого ребенка, всякий раз накладывая словесную формулу на его аффективные реакции.

Например, если ребенок, придя на занятия после перерыва, снова видит знакомых взрослых и детей, он может прийти в со­стояние возбуждения, начать прыгать, кричать. Педагог тут же начинает приговаривать, обнимая его: как он рад, как ему весело, как все мы тоже очень рады видеть его после разлуки, но что пора поскорее заняться нашими делами - и включает ребенка в привычный ритм занятий.

Обозначать словом надо и непонятные аутичному ребенку, иногда даже пугающие его, эмоциональные реакции других людей. Позже необходимо проговаривать с ребенком отношения между героями книг, поговорить о знакомых людях, о том, какой у каждого из них характер;

* быть не слишком простым и односложным. Напротив, лучше, чтобы комментарий был как можно более развернутым и подробным. Иногда считают, что если аутичный ребенок не реагирует на простую инструкцию, значит, он не в состоянии ее понять; и уж тем более не в состоянии понять более развернутый текст. ***Но сложности таких детей лежат не в области понимания речи, а в области произвольной самоорганизации.*** Большую часть информации аутичный ребенок получает при непроизвольном внимании, без произвольного сосредоточения; поэтому, даже если кажется, что он не слушает, комментировать происходящее все же необходимо.

***Комментарий должен быть неторопливым, и, так как реакция ребенка может быть отсроченной, надо оставлять паузы, промежутки, в которые он мог бы отозваться - хотя бы эхолалией.***

Используя эмоционально-смысловой комментарий в игре и на занятиях с ребенком, педагог начинает обсуждать отдельные эпизоды, связывать их с каким-то понятным ребенку эмоциональным образом. ***Далее начинается важная работа по смысловому увязыванию этих отдельных эпизодов****,* с тем чтобы сделать внимание ребенка более продолжительным и научить его понимать логические связи между событиями, отношения между людьми.

Таким образом, 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 последовательному пересказу.

Поскольку аутичным детям, в принципе, доступно произнесение звуков, слов и фраз, так же как и понимание речи, считается возможным проводить работу по ***растормаживанию у них речи, а также работу по закреплению появившихся речевых форм.***

**Растормаживание речи у таких детей (т.е. работа по акти­визации их речевой инициативы) идет одновременно в трех направлениях:**

1. *Провоцирование непроизвольного подражания*

*действию, звукопроизношению, мимике, интонации взрослого.* Такое непроизвольное подражание может стать предпосыл­кой подражания произвольного-звукового, а затем и сло­весного. Подобного подражания легко добиться, используя приятные аутичному ребенку сенсорные впечатления: выдувание мыльных пузырей, и дать подуть ребенку; раскручивание волчка, и дать раскрутить ему, сопровождая движения звукопроизношением изолированного звука, и т.п. В подходящий момент игры, когда получится педагогу сосредоточить внимание ребенка на своем лице, можно, состроить гримасу удивления с подходящим комментарием, например: «И ты это сделал сам? » Необычное, смешное выражение лица педагога может иногда вызвать у ребенка подражательную реакцию. Педагогу важно добиться, чтобы аутичный ребенок как можно чаще смотрел на его лицо, на рот именно в тот момент, когда он что-то произносит. Если аутичный ребенок начинает говорить поздно, после 5-6 лет, у него бывают трудности артикуляции, сходные с теми, какие испытывает ребенок с моторной алалией. Это вызвано тем, что его речевой аппарат не имеет нужных навыков, и ребенок испытывает большие сложности, подыскивая верный артикуляторный образ слова.

Поэтому, чтобы облегчить ребенку формирование правильной артикуляции, важно сосредоточить его на лице взрослого в то время, когда он поет ему песни, читает стихи, что-то рассказывает. Взрослый «играет» не только лицом, но и голосом: подбирает интонацию, которая спокойно воспринимается ребенком, а затем варьирует ее, то переходя на шепот, то необычно интонируя фразу (конечно, используя подходящую по смыслу ситуацию).

1. *Провоцирование на эхолалии и непроизвольные*

*словесные реакции.* Этого педагог добивается с помощью физи­ческих ритмов, ритмов движения ребенка. Например, когда он прыгает, педагог приговаривает в такт его прыжкам: «Прыгай, прыгай высоко, прыгай на носках легко». С помощью стихотворных ритмов, с помощью рифмы и мелодии педагог стимулирует вокализации, словесные реакции аутичного ребенка. Когда он читает хорошо знакомые ребенку стихи или поет песни, нужно оставлять паузу в конце стихотворения, провоцируя его на договаривание нужного слова (при этом педагог использует характерное для такого ребенка стремление завершать незавершенную фразу). Например, взрослый читает:

Долго, плавно длился стих,

Вдруг споткнулся и затих,

Жалостно вздыхает:

«Слова не хватает».

Далее можно предложить детям вначале знакомые, а затем и впервые читаемые стихи, в которых ребенок договаривает слова. Если он не делает этого, то педагог сам договаривает слово (можно иногда это делать шепотом, а можно и беззвучно, только артикулировать, когда ребенок сосредоточен на вашем лице). При этом время от времени надо пытаться ловить его взгляд, добиваться хотя бы мимолетного зрительного контакта. Еще лучше, чтобы ребенок в это время сидел у педагога на руках и мог бы дополнять ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваниями, подбрасываниями). Этого же можно достичь с помощью включения в эмоциональный комментарий, сопровождающий игру и занятия, односложных реплик, междометий, звуков, которые ребенку легко подхватить: «Ко-ко-ко-подзывает цыплят курочка», «Ж-ж-ж -летит пчела», «Летит комар -з-з-з!». При этом делать паузы и ждать отклика, повторить еще раз, пытаясь заглянуть ребенку в лицо.

***Чтобы вызвать словесное обращение ребенка к взрослому, взрослый притворяется, что не понимает, чего хочет ребенок, до тех пор, пока он не обратится словом или хотя бы звуком****.* Отметим, что этим приемом следует пользоваться лишь изредка, не проявляя излишней настойчивости, не доводя ребенка до отчаяния.

Всякий раз, когда ребенок чего-то хочет от педагога, под­скажите ему короткую формулировку просьбы. Например, когда он тянется к чашке с водой: «Пить! Пить хочу!» — и с этими словами отдать ему чашку. Не надо говорить ребенку: «Скажи слово пить», так как это требует его произвольной организации. Следует только сопровождать его беззвучную просьбу нужным словом.

3. *Повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной аутостимуляции, - еще одно важное направление работы по растормаживанию речи неговорящего аутичного ребенка.* Эта форма речевой работы наиболее специфична для коррекции детского аутизма и необходима неговорящим аутичным детям. Состоит эта работа в том, что и в игре, и на занятиях, и, по возможности, в течение всего дня родители и специалисты, работающие с ребенком, подхватывают его вокализации, повторяют их с его интонацией, а затем обыгрывают и превращают их в реальные слова, связывая с конкретной ситуацией. Любые звуки, которые произносит ребенок, также не должны проходить мимо внимания взрослого. Когда ребенок играет со звуками «С» и «Ш» (то посвистывает, то шипит), взрослый подхватывает за ним, называя слова с данным звуком: «С-с- солныш-шко! Солнышко с-с-светит!». Часто, когда педагог подхватывает и обыгрывает, придает смысл вокализациям аутичного ребенка и отзывается на них, то видна его живая реакция. Ребенок может быть удивлен, может внимательно посмотреть на взрослого, повторить еще раз свой звук.

Спустя какое-то время, если работа ведется постоянно и интенсивно, можно заметить, что ребенку нравится «пере­кликаться» со взрослым, нравится, что его понимают, ему отвечают, вокализации ребенка становятся более разнообразными, часто они уже обращены к взрослому, как бы вызывая его на игру; иногда могут произноситься реальные слова.

Развитие речевого дыхания, голоса. Очень осуществимым разделом работы в коррекции речи детей с РАС является развитие слухового внимания, фонематического и речевого слуха. С этой целью проводятся дыхательные, голосовые, мимические упражнения, осуществляется постановка и автоматизация звуков.

Исследователи проблем голоса отмечают, что для хорошего голосообразования необходимо адекватное дыхание. Часто выявляется плохая координация речи и дыхания, хотя в момент молчания ребенок дышит нормально. Если улучшения голоса удаётся добиться исправлением позы и обучением правильной вокализации, то к дыхательным упражнениям можно не прибегать. Однако многим детям с неадекватным контролем дыхания во время разговора необходимы специальные упражнения для развития дыхания.

Цель дыхательной гимнастики - дифференциация ротового и носового дыхания, получение длительного ротового выдоха под контролем движений диафрагмы и мышц брюшного пресса. Диафрагма регулирует уровень подсвязочного давления воздуха, увеличивая или уменьшая силу смыкания, частоту, амплитуду колебаний голосовых складок.

Статические упражнения включают дутьё на вату, на воду, надувание мыльных пузырей, резиновых игрушек, шаров, задувание свечи (что развивает губную мускулатуру, тренирует удлиненный выдох, формируя кинестетические ощущения от мышц артикуляционного, дыхательного и голосового аппарата, тем самым настраивая слуховое восприятие ребенка на правильное звучание голоса). При проведении статических дыхательных упражнений дифференцируется носовой и ротовой выдох (вдох через нос - выдох через нос, вдох через нос - выдох через рот, вдох через рот - выдох через рот). При этом ребенок не должен напрягать плечи, шею и переполнять грудь воздухом.

Для занятий с детьми с РАС очень полезны простые в вы­полнении дыхательные упражнения.

1. «Цветочный магазин». Цель: тренировать глубокий медленный вдох через нос.
2. «Свеча». Цель: тренировать ровный медленный выдох на пламя свечи.
3. «Упрямая свеча». Цель: тренировать интенсивный сильный выдох.
4. «Погашу свечу». Цель: тренировать интенсивный продолжительный выдох с произнесением: фу\, фу\, фу].
5. «Насос». Цель: тренировать продолжительный сильный выдох при длительном произнесении звукосочетания «пигшшш»...
6. «Назойливый комар». Цель: тренировать продолжительный выдох с длительным произнесением: зззз...
7. «Проколотый мяч». Цель: тренировать продолжительный выдох с длительным произнесением: с-с-с-с.

Затем включается громкое и длительное произнесение гласных и их сочетаний, звонких и глухих щелевых и взрывных согласных, слогов.

Динамические упражнения включают ходьбу, медленный бег, движения рук, ног и туловища. Они являются более активными, естественными и сильными по сравнению со статическими. Динамическая дыхательная гимнастика построена на сочетании движений туловища и конечностей с произнесением звуков, звукосочетаний на выдохе.

Упражнения выполняются в положении стоя.

* 1. Ребенок дует на перо, лежащее на поверхности стола.
  2. На уровне рта ребенка держат лист бумаги. Ребенок дует на лист, заставляя его трепетать. Постепенно отодвигают лист от рта ребенка.
  3. Ребенка просят вообразить, что он - пожарная машина. Он делает глубокий вдох и негромко издает звук, имитирующий сирену.

Для более старших детей другие упражнения:

* + 1. Ребенок делает равномерный медленный вдох, пока учитель-логопед считает до десяти. Затем так же медленно и плавно выдыхает, произнося звук [-а-] до счета «де­сять» . То же самое повторяют со звуком

[-у-]. Затем ребенок делает медленный ровный выдох, считая до десяти.

* + 1. Ребенок делает глубокий вдох, а на выдохе тянет звук [-с-].
    2. Ребенок делает глубокий вдох и во время выдоха медленно произносит звуки [-а-],[-о-],[-у-].
    3. Во время чтения отрывков текста ребенок делает вдохи в местах обозначенных наклонными линиями.

Артикуляционная и дыхательная гимнастика подготавливают ребенка к голосовым упражнениям. Один из этапов логопедических занятий - развитие высоты голоса - одного из наиболее важных средств его выразительности. Изменение высоты тона развивает диапазон, модуляции, гибкость голоса, усиливая выразительность речи, богатство его интонационной окраски. Развитие высоты голоса начинается с вокальных упражнений, при которых создаются наиболее благоприятные анатомо-физиологические условия для работы голосового аппарата.

Одновременно с вокальными упражнениями тренируется и речевое произнесение гласных, их сочетаний, слогов.

При проведении голосовых игр особое внимание уделяется повышению голоса, вплоть до фальцета. Изменение одного звукокомплекса по высоте и силе. Взрослый предлагает ребенку сказать, например, мяу: громко (кот рядом и просит есть); тихо (кот за дверью); высоким голосом (маленький котенок); низким голосом (старый кот). Аналогично нужно изменить звуковые параметры при воспроизведении следующих звукоподражаний: му, гав, ква, бе, ку-ку и т.п.

**Артикуляционные упражнения** помогут ребенку с РАС в непосредственной форме подготовить артикуляционный аппарат к активной речевой деятельности, что в дальнейшем будет способствовать исправлению нарушений звукопроизношения. При этом особое внимание уделяется развитию мимичеких движений и движений языка, губ. Вначале детям предлагаются упражнения для развития мышц лица, для того чтобы дети научились управлять мимикой. Артупражнения можно проводить как с использованием наглядного материала, так и по словесным указа­ниям взрослого.

Упражнение «Сказка о веселом Язычке»

Рот — домик, губы — двери.

А кто живёт в этом домике?

В этом домике, дружок,

Живёт Весёлый Язычок.

Ох, и шустрый он мальчишка,

И немножко — шалунишка.

(Рот открыт, несколько раз показывается узкий язык.)

Упражнение «Стрелочка»

Наш Весёлый Язычок

Повернулся на бочок.

Смотрит влево, смотрит вправо...

Тут немного отдохнёт.

Упражнения: «Часики», «Змейка»

Приоткрыл Язык окно,

А на улице тепло.

Язычок наш потянулся,

Широко нам улыбнулся,

А потом пошёл гулять,

На крылечке загорать.

Упражнения: «Улыбка», «Жало», «Стрелочка»

На крылечке полежал,

На качели побежал.

Вверх взлетел он смело...

Но пора за дело.

Упражнения: «Лопаточка», «Качели»

Поспешил к себе во двор,

Чтобы починить забор.

Быстро взялся он за дело,

И работа закипела.

Упражнение: «Заборчик»

Гвозди, молоток и клещи –

Нужные плотнику все вещи.

Молоток стучит «тук-тук!»

Язычку он лучший друг.

(Рот закрыт. Зубы обнажены. Напряжённым кончиком языка постучать в зубы, многократно повторяя «т-т-т».)

Упражнение: «Маляр»

Вот и банка с краской рядом.

Обновить заборчик надо.

Стала кисточка плясать,

Наш заборчик не узнать.

Язычок наш кончил дело,

Отдыхать ты можешь смело.

Упражнения: «Лошадка», «Гармошка», «Футбол»

Я с лошадкой погуляю,

На гармошке ей сыграю

Погоняю с ней в футбол

И забью в ворота гол.

Очень сложная задача –

Загонять в ворота мячик.

Упражнения: «Горка», «Лопаточка»

Скрылось солнце за горой,

Язычок пошёл домой.

Дверь он запер на замок,

Лёг в кроватку — и умолк.

Тренировка мышц языка. Подвижность и точность работы языка является одним из главных условий правильного звучания гласных и согласных звуков. В образовании их большее или меньшее участие принимают различные части языка: кончик языка, передняя его часть, спинка, корень.

Упражнение 1. И.п.: рот открыт, язык лежит плоско у нижних резцов.

На счет «один» язык поднимается за верхние зубы, на счет «два» язык опускается в исходное положение (язык у ниж­них резцов). Упражнение повторяется четыре-шесть раз.

Упражнение 2. И.п.: рот открыт, язык лежит плоско у нижних резцов.

На счет «один» острым кончиком языка коснуться вну­тренней стороны левой щеки; на счет «два» - внутренней стороны правой щеки. Эти движения повторяются три - четыре раза без перерыва; при этом необходимо следить, чтобы нижняя челюсть не двигалась.

Упражнение 3. И.п.: рот открыт, язык лежит плоско у нижних резцов.

На счет «один» высунуть язык так, чтобы почувствовать напряжение подъязычной уздечки, затем вернуть его в ис­ходное положение. Упражнение повторить три-четыре раза.

Упражнение 4. И.п.: рот приоткрыт, губы улыбаются.

Кончик языка щелкает, челюсть не двигается, кончик языка не подворачивается.

Развитию речи способствуют упражнения, содержащие материал, который интересен ребенку. Языковые навыки приобретаются, прежде всего, через подражание: ребенок слышит слово и повторяет его. Коммуникативная речь на­чинается лишь тогда, когда повторяемое слово понимается. Для совершенствования речи целесообразны упражнения, которые стимулируют имитацию и развитие речи.

При развитии речи у аутичного ребёнка следует уделять особое внимание просодической стороне. Важнейшее усло­вие правильной речи — это плавный длительный выдох, ко­торый характерен для речевого дыхания. Первоначально проводится работа над развитием длительного выдоха без участия голоса: после спокойного вдоха носом делаем плав­ный выдох через рот, постепенно увеличиваем продолжи­тельность выдоха и различные дыхательные упражнения («Подуй на ватку», «Поиграй на дудочке», мыльные пузы­ри и др.) для детей дошкольного возраста. Затем вводятся голосовые упражнения: спокойный вдох и медленный вы­дох через рот, сочетая выдох с произнесением — гласных звуков, с-с-с, х-х-х, ш-ш-ш; звук тянется как можно дольше; постепенно переходят от тихого к громкому звучанию, со­храняя плавность выдоха; глубокий вдох носом и постепен­но на выдохе произносят слоговые цепочки сначала с глухи­ми, а затем со звонкими звуками. Можно предложить и пропевание гласного звуков у-у-у и а-а-а.

Ребенок повторяет упражнения за взрослым. Обращается внимание на выполнение вдоха через нос, выдоха - через рот. Интенсивный вдох через нос, выдох - произвольный.

Необходимо при выполнении дыхательных и любых упражнений соблюдать осторожность, дозировку их выполнения.

**Примерное содержание работы по развитию мимики, артикуляционного аппарата, дыхания детей с РАС.**

|  |  |
| --- | --- |
| **Задачи, упражнения, приемы.** | **Методические рекомендации.** |
| Задачи: формировать адекватные реакции на прикосновение к лицу и ротовой полости ребенка взрослым. Побуждать ребенка управлять движениями органов  артикуляционного аппарата, правильно дышать, ухаживать за своим лицом, изучать мимику своего лица. Прикоснуться к ребёнку, обнять (если контакт уже налажен), погово­рить с ним, спеть песенку, рассказать потешку, улыбнуться ребенку. | При выполнении использовать малые формы фольклора, разговаривать с ребенком. |
| Помассировать лицо легкими поглаживающими движениями. | Движения сопровождать обраще­ниями к ребенку. |
| Прикоснуться к лицу кончиками пальцев. | Прикосновение должно быть осторожным. |
| Причесать ребенка. | Расческа должна быть «мягкой». |
| Умыть его перед зеркалом теплой водой. | Выполнение сопровождать чтением стихотворения «Водичка, водичка». |
| Протереть лицо ребенком ваткой, смоченной теплой водой, детским лосьоном. | Использовать уменьшительно - ласкательные существительные в процессе процедуры. |
| Упражнения серии «Веселый язычок». | Использовать упражнения, доступные выполнению ребенком: высунуть язык, облизать губы, надуть щеки и др. |
| Упражнение «Самолет». | Пропевание гласного звука [у-у-у]. |
| Упражнение «Кукла плачет». | Пропевание гласного звука [а-а-а]. |
| Упражнение «Посмотри в зер­кало». | Ребенок повторяет упражнения за взрослым. |
| Побуждать ребенка выполнять  упражнения:   * поддувать ватные шарики, бумажные султанчики; * выдувать мыльные пузыри, надувать воздушные шарики; * образовывать мыльную пену при помощи соломинок, трубо­чек. | Обращать внимание на выполне­ние вдоха через нос, выдоха - через рот. |
| * задувать свечи; * вдыхать эфирные масла, пары, не опасные для здоровья; * дозированно использовать ингалятор для носа и рта. | Делать интенсивный вдох через нос, выдох - произвольный. Соблюдать осторожность, дозировку выполнения упражнений. |

У всех детей с РАС нарушено слуховое восприятие, внимание. Данные процессы в силу особенностей таких детей искажены. Мы предлагаем вам обратить внимание на очень простые, но эффективные упражнения, которые нам помогут в работе с детьми с РАС.

**Примерное содержание работы по развитию слухового внимания, речевого слуха для детей с РАС.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Задачи, примерные упражнения и приемы.** | **Методические рекомендации.** | |
| Развитие зрительного и слухового восприятия. Формирование представлений о сенсорных свойствах предмета (форма, величина, цвет). Развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций их взаимодействие. | По возможности включение всех анализаторов. | |
| Побуждать ребенка реагировать на внезапно возникшие звуки, которые воспроизводит взрослый при помощи звуковых игрушек, стремясь вызвать слуховое сосредоточение. Через 20 сек упражнение повторить. | После 3-4 повторений и возникновения реакции на звук надо показать предмет, издающий звук. | |
| Показать ребенку предмет, издающий звук, в движении. | Цель упражнения: вызвать у ребенка реакцию слежения за глазами. | |
| Показать яркую картинку, предмет, добить­ся фиксирования взгляда на предмете. Переместить предмет вправо, влево. После 3-4 повто­рений сопроводить показ предмета легким встряхиванием. | Цель упражнения: обучение ребенка фиксированию взгляда на предмете, активизация реакции следования за предме­том. | |
| Аналогично предыдущему. Отличие: звучащий предмет ребенку не показывают, побуж­дая его к активному поиску источника звука. | Звучащий предмет должен находиться в доступном зрению ребенка месте. | |
| Развитие слухового внимания и зрительного контроля. | | Ход упражнения: взрослый встряхивает предмет, извлекая из него звук, побуждая ребенка прислушаться, поднять голову, взглянуть в сторону звучащего предмета. |
| Развитие слухового внимания и зрительного контроля к речевым звукам, а затем и к звукосочетаниям и словам. | | Ход упражнения: взрослый встряхивает предметы издающие звук и тут же произносит сам звук, заостряя внимание на то, что звук произнёс человек. Затем предлагает ребёнку тот же набор звуков без речевого, побуждая к тому, чтобы ребёнок заметил отсутствие речевого звука, а затем и произнёс его сам. |

**IV.** Работа с детьми, страдающими аутиз­мом, очень длительна и кропотлива. Работать с данной категорией детей мы начали давно и поняли что традиционные методики не помогают, поэтому пришлось искать действенные методы коррекции для таких детей, тем более, что с каждым годом детей с таким диагнозом становится больше и в настоящее время, в нашей школе открыт класс с для учащихся с РАС. Почти у всех детей отсутствовала фразовая речь, речь носила «полевой», спонтанный характер. Стиль воспроизведения речи был «телеграфным», то есть дети могли многократно наговаривать, повторять не связанные с ситуацией фразы, а при просьбе учителя повторить за ним элементарную фразу или ответить на вопрос простой фразой не могли. Поэтому все усилия были направлены на формирование речи и на разработку поэтапной системы логопедической помощи для создания благоприятного коммуникативного развития детей с РАС.

Изучив методику Л.Г. Нуриевой и Т.Н. Новиковой-Иванцовой, мы поняли, что замена вербальных абстрактных образов зритель­ными значительно облегчает обучение аутичного ребен­ка, имеющего тип мышления «буквального» восприятия. Реальные предметы, картинки, напечатанные слова применяются нами на всех этапах работы с ними. Выстраивание визуального ряда является основным условием успеш­ности занятий с плохо говорящими детьми. Чем быстрее мы приступим к обучению чтению, тем больше шансов вы­звать у ребенка эхолаличное, а иногда и осознанное повторение звуков речи.

Па­раллельно ведется специальная работа по преодолению артикуляторной апраксии (нарушение целенаправленных движений и действий органов артикуляторного аппарата) наличие которой может слу­жить серьезным препятствием для успешного развития речи.

Разработка этапов системы логопедической помощи детям с РАС носит строго индивидуальный характер и может меняться от состояния и психофизических особенностей конкретного ребёнка.

До начала работы над коммуникативной функцией речи необходимы особые предварительные этапы работы.

**Первый этап. Первичный контакт**

Адаптационный период работы с ребенком чаще всего растягивается на несколько месяцев, поэтому к формированию взаимодействия ученика с логопедом можно приступать уже на 4-5м занятии, после установления

фор­мального контакта с ребенком. Формально установленный контакт предполагает, что ребенок почувствовал «неопас­ность» ситуации и готов находиться в одном помещении с педагогом. За это время определяются средства, способ­ные привлечь внимание ребенка (любимые предметы, сенсор­ные – любимые, приятные для ребёнка звуки, манипуляции со знакомыми предметами). Выбираются те из них, которые в дальнейшем будут использоваться для поощ­рения на занятиях.

**Второй этап. Первичные учебные навыки**

**Организация занятий и рабочего места.**

Правильно организованное рабочее место вырабаты­вает у ребенка необходимые учебные стереотипы. Учим не выскакивать из-за стола, не выбегать из класса, пользоваться визуальной «подсказкой», правильно использовать школьные принадлежности. Убираем использованный материал сначала вместе, а затем ребенок это делает самостоятельно. Обязательно заранее обговариваю все действия ребёнка, где начало, где конец работы, поэтому ученик отходит от стола с положительным чувством завершенности работы.

**Работа над опорными коммуникативными навыками**

Очень трудно зафиксировать или «поймать» взгляд ребёнка с РАС, поэтому сначала выраба­тывается фиксация взора на картинке. Если ребенок не реагирует на обращение, нужно мягко повернуть его за подбородок, желательно через салфетку и дождаться, когда взор скользнет по предъявляемому материалу. Постепенно время фиксации взора на картин­ке будет возрастать и заменяться взглядом в глаза. Очень важно на данном этапе работы давать очень чёткие, короткие инструкции: «Повтори», «Возьми», «Положи» и т.д. В ка­честве стимульного материала использую «коробочку поощрений» с любимыми предметами. Желательно, чтобы ребенок фиксировал взгляд на картинке до момента её передачи в его руки.

**Третий этап. Работа над указательным жестом и жестами «ДА», «НЕТ». Научить выражать простые ответные реакции на обучение.**

Дети с РАС не используют в речи слова «ДА» и «НЕТ», у некоторых эти слова появляются к младшему школьному возрасту, а у некоторых нет. Это очень затрудняет работу по обучению детей с РАС. Учитель-логопед на протяжении всего занятия задаёт разнообразные вопросы, побуждая его утвердительно кивнуть головой. Если ребенок не де­лает этого самостоятельно, следует слегка нажать ладонью на затылочную область его головы. Как только жест стал получаться, пусть с помощью рук, вводим жест «нет». Сначала используем те же вопросы, но задаем их, пока задание не завершено. Затем жесты «да», «нет» упо­требляются в качестве ответовна различные вопросы. Одновременно отрабатывается указательный жест. К словесным инструкциям «Возьми», «Положи» добав­ляем еще одну: «Покажи». Для этого фиксируемкисть ре­бенка в положении жеста и учим четко устанавливать палец на нужном предмете или картинке.

Несмотря на некоторую механистичность в исполь­зовании жестов, нужно поощрять их применение ребен­ком, так как этот минимальный набор невербальной ком­муникации позволяет родителям и учителям определять желания ребенка, тем самым устраняя многие конфликтные си­туации.

**Четвертый этап. Обучение чтению.**

**Обучение чтению ведем по трем направ­лениям:**

* аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение;
* послоговое чтение;
* глобальное чтение или осмысленное с опорой на картинку (у каждого ребёнка индивидуально).

Занятие строится по принципу чередования всех трех направлений, так как каждый из этих типов чтения задей­ствует различные языковые механизмы ребенка. Исполь­зуя приёмы аналитико-синтетического чтения, мы даем ребенку возможность сосредоточиться именно на звуковой стороне речи, что создает базу для включения звукопод­ражательного механизма. Послоговое чтение помогает работать над слитностью и протяжностью произношения, а также развитию речевого дыхания. Глобальное чтение опирается на хорошую зрительную память аутичного ребенка и наиболее понятно ему, так как графический образ слова сразу связывается с реальным объектом-картинкой. Однако если обучать ребенка только приёмам глобального чтения, довольно скоро наступает момент, когда механическая память перестает удерживать накап­ливающийся объем слов и поэтому обязательно следует обучать осмысленному чтению, сначала простых слов типа «Ах», «Ау» и т. д.

***Глобальное чтение (данный этап можно изменить в зависимости от особенностей ребёнка с РАС).***

Обучение глобальному чтению позволяет развивать импрессивную (понимание речи) речь и мышление ребенка до овладения произношением. Кроме того, глобальное чтение развивает зрительное внимание и память.

Суть глобального чтения заключается в том, что ре­бенок может научиться узнавать написанные слова цели­ком, не вычленяя отдельных букв.

Слова, чтению которых мы хотим научить ребенка, должны обозначать известные ему предметы, действия, явления. Следует вводить дан­ный тип чтения не раньше, чем ученик сможет соотносить предмет и его изображение, подбирать пар­ные предметы или картинки.

***Если ребёнок с РАС провёл связь между слоговым чтением и пониманием слова, данное направление можно упустить.***

ВИДЫ РАБОТ:

1. *Чтение очень знакомых слов, которые в обиходе всегда на слуху (имя ребенка, имена его близких, клички домашних животных).*

*2. Чтение слов.* Подбираем картинки по всем основ­ным лексическим темам (овощи, фрукты, части тела, игрушки, посуда, мебель, транс­порт, домашние и дикие животные, птицы, насекомые, одежда, продукты, цветы и т.д.) с подписями.

Сначала берем две таблички с различными по написанию словами, например «кукла» и «мяч». Нельзя брать слова, похожие по написанию, например «мишка», «машина». Сначала показываю ребёнку картинку с подписью и называю предмет, жестом указывая на слово, а не на изображение. Затем предлагаю ребенку картинки без подписей и предлагаю положить табличку со словом к нужной картин­ке или игрушке самостоятельно. После запоминания двух табличек посте­пенно добавляем следующие. ***Порядок введения новых лексических тем произво­лен, так как в основном мы ориентируемся на интерес ребенка.***

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

Тематика предложений:

* схема тела («Покажи нос», «Покажи глаза», «Пока­жи руки» и т. д., здесь удобно работать перед зер­калом);
* гигиена («Моет руки», «Моет ноги», «Моет уши» и т. д.).

Предъявляя кар­точки, обращаем внимание ребенка на различное написание меняющихся слов в предложениях.

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

Куклу кормит.

Куклу моет.

Куклу одевает.

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

***Послоговое чтение.***

Для работы над техникой послогового чтения используются разнообразные слоговые таблицы: открытый слог, закрылог слог, слоги со стечением согласных, слоги с повторяющейся согласной и меняющейся гласной и т.д.

**ВИДЫ РАБОТ:**

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

Ребенок выбирает слог на маленькой карточке и кла­дет его на соответствующий слог на большой карте. Педа­гог при этом четко произносит написанное, следя за тем, чтобы взгляд ребенка в момент проговаривания зафикси­ровался на губах взрослого.

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

*3. Чтение слоговых таблиц, где буквы написаны на зна­чительном расстоянии (10—15 см) друг от друга.* Между буквами плавно растягивается толстая нитка или резин­ка.

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

***Аналитико-синтетическое чтение***

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

ВИДЫ РАБОТ:

*1.* *На большой карте с четкими картинками (можно ис­пользовать различные лото) ребенок раскладывает малень­кие карточки с начальными буквами названий картинок.* Сначала ребёнку с РАС оказывается значительная помощь: буквы четко называются, чтобы ребенок ви­дел движения губ, артикуляцию данного звука; другой рукой показываем картинку на большой карте. Использую подсказку в виде указательного жеста, ребенок кладет букву на соответ­ствующую картинку. Со временем он учится самостоятельно раскладывать все буквы на нужные кар­тинки.

Возможен обратный вариант игры: на большой карте напечатаны начальные буквы из слов, обозначающих кар­тинки на маленьких карточках.

*2.* Используя магнитные буквы играем в игру «Рыбаки». *Ребенок с по­мощью магнита «ловит рыбку», называет букву.* Это упражнение помогает дольше фик­сировать взор ребенка на букве и позволяет расширить спектрего произвольных действий.

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

**В работе по развитию навыка осознанного чтения** с детьми с РАС используем букварь В.В.Воронковой и И.В. Коломыткиной не случайно. Данный букварь помогает привязать образ и слуховое восприятие буквы и звукосочетаний с имеющимся образом (сюжетной картинкой), а также эмоциональным откликом.

**Развитие артикуляторного праксиса**

Параллельно с освоением чтения и звукобуквенного анализа и синтеза проводится работа по развитию артикуляторного праксиса. На помощь приходят картинки – символы звуков М.Ф.Фомичевой, начинаем работу с гласных, к каждой букве привязываем картинку - символ звука например: Уля плачет: у-у-у, Оля упала и ударилась: о-о-о, и т.д.

Хочется отметить, что логопедические занятия должны нести системный характер, но при этом ребёнок с РАС сам выбирает чем и что он будет выполнять. Поэтому работа логопеда в этом требует гибкости, умения быстро перестроиться.

Логопедическая работа с детьми РАС требует большой отдачи и мастерства, а также интуиции и способности быстро реагировать на разного рода изменения в поведении таких детей.

Таким образом, на логопедических занятиях с говорящими и неговорящими детьми-аутистами решаются следующие задачи:

* формирование целенаправленного поведения и понимание речи;
* комплексное развитие речи и предметной деятельности, а также обучение адекватным жестам;
* развитие артикуляционной моторики, речевого дыхания;
* вызывание вокализации, стимуляция звукоподражания и речи;
* развитие активного и пассивного словарного запаса;
* развитие мелкой моторики.

В данном случае нельзя рассчитывать на быстрый результат, поэтому важно соблюдать последовательность этапов логопедической помощи детям с РАС.

**V. Рекомендации по речевому развитию детей с РАС.**

1. Речевые расстройства усугубляют затруднения в кон­такте с окружающими. Поэтому работу по развитию речи на­чинать надо в более раннем возрасте, опираясь и используя те объекты, к которым ребенок более привязан. Хорошие ре­зультаты дают беседы на актуальную для ребенка тему с ис­пользованием соответствующей наглядности (предмета, игрушки, картинки, открытки, иллюстрации). В совместных экскурсиях, рисовании закрепляется достигнутый уровень контакта и продвижения в развитии речи.
2. Обучение чтению начинается еще до выхода ребенка на уровень спонтанной ре­чевой активности. ***Следует отметить, что обучение чтению традиционно послоговым методом менее успешно, т.к. дети с РАС «застревают» на стереотипном проговаривании слогов. Если слияние слогов в слове и происходит, то ребенок делает это чисто механически, и смысл прочитанного остается непо­нятным.*** Эти сложности преодолеваются при использовании метода глобального чтения. Сущность его состоит в том, что слово даётся целиком сразу же и прочтение подкрепляется одновременно предъявляемым ярким, красочным нагляд­ным материалом. Слова подбираются для каждого ребенка индивидуально с учетом его интересов и пристрастий.
3. Речевое воспитание включает и формирование диало­гической речи. У детей с РАС диалогическая речь самостоя­тельно не развивается. Не следует торопиться исправлять нарушения звукопроизношения, т.к. сосредоточение не на смысловой, а на звуковой стороне речи может затормозить и развитие коммуникативной функции и отрицательно ска­заться на психическом развитии ребенка.
4. Рекомендуется много разговаривать с ребенком: объяс­нять ему происходящее вокруг, говорить новые слова, объ­яснять их значения, но не требовать немедленного их повто­рения. Он пассивно накапливает слова и может применять их в соответствующей ситуации. Маленьким детям предлагают­ся картинки для уточнения того, что он слышит.
5. Предпосылкой преодоления трудностей является опыт успешности;
6. Учитывать наличие страхов, методом наблюдения;
7. Смягчение общего эмоционального дискомфорта, тревоги;
8. Организация учебного времени, использование стереотипов поведения;
9. Учитывать интерес к точным наукам, порядку, чистоте;
10. Отношения к ученику строить по методу: выделять его поведение, как отличное от других. Не навязывать поручение, но и не отвергать. Давать ему почувствовать принадлежность к классному коллективу.

Для каждого ребенка с РАС составляется индивидуальная программа стимулирования речевого развития с учетом его возможностей, а также коммуникативного интереса.