*Е.А.Валиева*

*г. Курган*

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСВТОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*В статье рассматриваются основные концепции развития коммуникативных навыков ребенка с расстройством аутистического спектра, специфические особенности развития речи младшего школьника, раскрываются особенности взаимодействия ребенка с аутизмом с окружающим миром.*

*Ключевые слова: ребенок, расстройство, спектр, логопедическая работа, РАС.*

Расстройства аутистического спектра (РАС) — спектр нарушений развития, при которых отмечаются нарушения социально-коммуникативных умений, ограниченных интересов и повторяющихся поведенческих актов. Это выражается в целом ряде особенностей данной категории детей, но наибольшие трудности в процессе успешной социализации вызывают нарушения коммуникативных умений [1].

Дети, страдающие аутизмом, не могут сообщить что с ними происходит, заявить о собственных потребностях, обратиться с просьбой о помощи. То немногое, чем они владеют: спектр коротких эмоциональных или поведенческих сигналов, которые могут сообщить родителям о том, что их ребенка что-то беспокоит. Однако это не позволяет им в полной мере определить причину беспокойства малыша, а, следовательно, и оказать соответствующую помощь [3].

Таким образом, формирование коммуникативных умений становится для родителей приоритетной задачей в процессе реабилитации ребенка с РАС.

Существует множество логопедических методик, призванных помочь в растормаживании речи у неговорящих детей. Очень часто бывает так, что традиционные методы и приёмы развития речи оказываются малоэффективными [4].

 Это приводит к тому, что многие семьи оказываются лишенными возможности получить квалифицированную помощь. Кроме того, работа исключительно над речевым компонентом не позволяет достичь желаемого результата, так как истоки проблемы лежат гораздо глубже. В работах отечественных педагогов понятие «коммуникативные способности» часто сравнивается с понятием «общение».

Проблемой развития данной сферы занимались такие ученые, как О. С. Никольская, Р. С. Баенская, М. М. Либлинг, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, О. Б. Богдашина, Л. Г. Нуриева и др. Среди зарубежных исследователей отметим работы Ф. Аппе, Ст. Гринспена, А. Л. Шуллера и др.

Для того, чтобы подобрать наиболее действенный вариант коррекционного вмешательства, обратимся к онтогенетической последовательности развития форм общения. На каждом этапе освоения каждой из этих форм ребенок осваивает все новые формы общения со взрослым, учится воспринимать и познавать окружающий мир, устанавливать связь между окружающими его предметами и явлениями, а в последствии овладевает и тонкостями социальных отношений. Этому способствует не только способность к выделению собственного «Я», но и умение отмечать реакции других людей, понимание мотивов их поступков, а также выстраивание соответствующих моделей поведения [2].

Так, в первые полгода жизни, ребёнок учится взаимодействовать с матерью или другими близкими взрослыми с помощью улыбки, мимики, взгляда и т. д.

Ярким примером данного периода является комплекс оживления, когда ребенок учится воспринимать и упорядочивать ощущения, получаемые им от различных органов чувств и, как следствие, стремится к получению приятных ощущений и избегает неприятных. С шести месяцев до двух лет ребенок учится самостоятельно изучать мир посредством манипулирования различными предметами, изучения их функционального назначения. За счет этого изменяется и способ общения малыша с окружающими: он использует позы, жесты, предметы, эмоции, а также речь чтобы сообщить о своих потребностях, привлечь внимание взрослого к интересующему объекту.

К трем-пяти годам ребенок учится устанавливать определенные связи между предметами и явлениями. Это также пробуждает в ребенке потребность в оценке собственной деятельности со стороны взрослого. Важнейшим средством общения становится речь, как наиболее оптимальный способ установления причинно-следственных связей, на этапе, когда непосредственные манипуляции с предметами перестают быть основным способом познания окружающего мира. Взрослый становится коммуникативным партнером ребенка, который помогает ему установить эти самые связи, дает ответы на интересующие малыша вопросы. В возрасте шести-семи лет фокус внимания ребенка смещается в сторону социального мира, установления ролей внутри него, а также взаимоотношений в условиях каждой из них. Появляется понимание иерархичности отношений, за счет которой ребенок научается определенным моделям поведения, относительно занимаемого им места в обществе. Здесь взрослый становится примером поведения, своеобразным эталоном, в то время как ребенок учится самостоятельно устанавливать взаимоотношения с другими взрослыми и детьми. Если мы обратим внимание на развитие ребенка с РАС на каждом из представленных этапов, то заметим, что особенности развития начинают проявляться на каждом из них. Трудности в целенаправленности и планировании движений, их регуляции, подражании действиям взрослого приводят к отсутствию комплекса оживления [5].

Ребенку с аутизмом сложно выражать свои эмоции с помощью мимики, а так же удерживать длительный контакт со взрослым, как это делают его нейротипичные сверстники [6].

 Также ребенок с аутизмом с трудом инициирует контакт, не использует невербальные формы общения (позы, жесты и т. д.). Эти особенности создают впечатление незаинтересованности ребенка к окружающему миру и взаимодействию со значимым взрослым. Неспособность к продолжительному взаимодействию является препятствием для развития самоощущения, познания не только собственных эмоций и реакций, но и чужих.

Исходя из этого, у детей с РАС отмечается несформированность «Я» и модели психического развития. Среди трудностей в развитии коммуникативных умений также отмечаются трудности формирования коммуникативных символов, а, следовательно, и установления закономерностей, причинно-следственных связей, а значит, логического и в последствии абстрактного мышления. У детей с аутизмом отмечаются трудности в освоении социальных ролей и связанных с ними моделей поведения. Рассматривая общение через призму теории деятельности А. Н. Леонтьева, можно выстроить некоторую последовательность освоения средств общения, необходимых для полноценной коммуникации:

– Улыбки, двигательные акты, вокализации. Ребенок должен научиться элементарным способам взаимодействия со взрослым, получить возможность сообщить о собственной реакции на происходящие вокруг него явления [3];

 – Позы, эмоции, жесты, предметное общение. Эти средства позволят малышу в полной степени получить возможность наладить взаимодействие со взрослым, а также сообщить о собственных желаниях и потребностях, научиться решать ряд проблемных ситуаций [3];

– Речевые операции. Этот инструмент познания окружающего мира является основным. Посредством речи ребенок получает намного больше информации об окружающем мире, осваивает более сложные способы взаимодействия с окружающими, получает возможность регулировать себя. Освоение каждого из них в представленной последовательности позволит нам избежать таких трудностей, характерных для РАС, как неумение вступать в контакт, мутизм, эхолалии (в том числе и отсроченные), задержка речевого развития, неправильное употребление личных местоимений, речевые штампы и т. д [3].

Кроме того, построение коррекционной работы должно основываться на следующих принципах:

–Индивидуальный подход к каждому ребенку. Главным условием реализации данного принципа является подбор методов взаимодействия, их адаптация к особенностям развития каждого ребенка. Невозможно составить эффективную коррекционную программу без учета особенностей развития личности ребенка, его индивидуальных особенностей развития и особых образовательных потребностей [5];

–Коррекционно-развивающий процесс должен быть комплексным, что является залогом обобщения усвоенных умений, и их применения в быту. Этот принцип обусловлен тесной взаимосвязью между формированием всех высших психических функций [5];

Таким образом, работу с ребенком должен проводить широкий круг специалистов. Преемственность в процессе коррекционной работы должна осуществляться не только специалистами, проводящими занятия с ребенком, но и его родителями. Это значительно ускорит процесс приобретения умений и позволит в достаточной степени обобщить полученный опыт.

**Использованная литература:**

1. Богдашина О. Б. Аутизм: определение и диагностика/ О. Б. Богдашина. — Донецк: Лебедь, 1999. — 112 с.
2. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты/К. Гилберг, Т. Питерс. — Спб.: ИСПиП, 1998. — 124 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. — Издание 2-е. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
4. Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. — М.: Альфа, 1990. — 197 с.
5. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма. — М.: Просвещение, 1991. — 96 с.
6. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения: монография/ М. И. Лисина. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с