**«Родственная артикуляция» в системе активизации речи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья**

*СултановаРоза Миниахметовна,*

*Гаязова Гульшат Анифовна,*

*Рыбакова Елена Владимировна.*

Выраженные или длительно существующие, по различным причинам, нарушения речи детей, влекущие за собой вторичные дискомпетенции и проблемы, помимо традиционных, классических средств обучения и коррекции, требуют варьирования методических подходов и необычных, интригующих приёмов педагогического сопровождения.

В то же время самостоятельным обучающим ресурсом образовательного диалога становится процесс чередования, подбор и разработка эффективных, индивидуально подходящих социально-педагогических средств в случае субъектной ориентированности коммуникации взрослых и детей.

Как мы иногда говорим родителям: раньше все вместе правильно учили ребёнка правильным вещам, пора ему и самому себя поучить. Иными словами, нередко ресурсы обученности ребёнка представляются окружению много меньше, чем это достигнуто в реальности, в силу недостаточной активизации, включённости его компетенций в наблюдаемую деятельность. Кроме того, изменённая избирательная регуляция активной деятельности ребёнка может существенно исказить картину его возможностей, доступных нашему наблюдению.

Нередко в описываемой ситуации субъектно-деятельностный акцент ребёнок переносит на социально отделённые от интересов семьи и реалий образовательного пространства объекты - «гаджеты», и даже негативно воспринимает попытки целенаправленно социализировать его.

Электронные устройства и иные аудирующие, то есть воссоздающие звучащую речь, игрушки могут стать нашими союзниками в освоении ребёнком вербальных, коммуникативных компетенций в системе планового применения вербально-коммуникативных и вербально-интеллектуальных материалов.

Однако сложный характер нарушения в развитии, выраженность дисфункции востребует от педагога актуализации самых тонких механизмов компенсации, самых разноплановых факторов адаптации.

Одним из эффективных приёмов обучения и самостоятельной актуализации возможностей ребёнка может стать системное применение, как мы в своей практике называем, контентов «родственной артикуляции».

Немаловажно, что психомоторное обеспечение активной речи родственников, семейного окружения привычнее, нередко комфортнее для ребёнка, сензитивнее для него, особенно часто так бывает у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, готовность ребёнка к активному отражению речи окружающих взрослых, как правило, выше в отношении близких в силу более ранних и длительных впечатлений, количественного преобладания, физиологического сходства и подстройки.

Поэтому, включая словарные и текстовые аудиозаписи речи близких в контентный набор любимой электронной игрушки ребёнка, мы создаём необычный обучающий инструмент, позволяющий ребёнку не только в произвольном режиме, а иногда сюрпризно, получать полимодальную информацию, но и максимально субъективизировать этот процесс, внести в коммуникацию доступный индивидуальный, личностный, авторский компонент. Значительная часть дидактического утомления и негативизма у детей как раз и вызывается объективизирующим характером обучающего процесса, что особенно трудно преодолевать в системе коррекционного, длительного, осложняющегося сопровождения. Значительная часть детей учится много ниже своих способностей в том числе и по этой причине.

Конечно, процессы развития системы российского образования и соответствующие глобальные процессы отражают тенденции к повышению личностного компонента в социально-образовательном диалоге, но считать эту проблему разрешённой, конечно же, преждевременно.

Обучающая направленность такого подхода не должна быть слишком явной, тем более - назидательной. Особенно важно это пожелание в начальной стадии организации подобного праксиса. Наилучший вариант - юмористические включения, занимательные экскурсы, послания, по возможности - конкурентноспособные на фоне любимых десоциализирующих игрушек детей. Необходимо варьировать интонации, мимическое сопровождение аудирования, жесты, темпоритм речи, чтобы и обогащать компетентностный ресурс ребёнка, и дать ему возможность выбирать приемлемые или желательные для него варианты вербально-деятельностной актуализации.

Следует отметить, что для детей с РАС особенно важно самостоятельно контролировать количественные аспекты даже такой абстрагированной коммуникации. Как правило, их осознанная готовность принять предлагаемый контент целенаправленно или непроизвольно занижается вследствие негативных ожиданий. Поэтому необходим самоконтроль взрослых с целью избежать даже кажущегося давления на ребёнка или ощутимого ожидания, что ребёнок непременно завершит начатое действие.

Содержательным форматом длительного применения здесь могут стать приветственные сообщения, исполнение малых фольклорных произведений, начиная с поговорок, потешек, шуток. Далее допустимы обиходные напоминания, советы, в том числе обращенные к другим членам семьи, микропародии, но не на самого ребёнка и, скорее всего, не на других близких. Благоприятно могут быть восприняты напоминания о приоритетных для ребёнка событиях: любимых передачах, блюдах даже в ситуации, когда параллельно могут быть сообщены устно, непосредственно, возможно, ребёнку понравится дублирование непосредственного сообщения цифровым, опосредованным.

Предметное сопровождение и даже продуктивные видеозаписи в таком контексте могут поддержать формируемое направление сотрудничества и даже самостоятельной формой деятельности ребёнка. Если такое произойдёт, можно попробовать предоставить ребёнку дополнительную интригу - задать обманную, рассчитанно провокативную информацию или просто показывать фокусы.

Спонтанное проявление актуализации речи ребёнка не должно вызывать излишних экспрессивных славословий и многократного тиражирования окружением. Аккуратная эмоциональная поддержка, радости должны быть выражены в приемлемом для ребёнка регистре, не отпугивать ребёнка с нарушением общения и не излишне успокаивать остальных достигнутым успехом.

Использование иноязычной лексики в контексте такого праксиса может инициировать дополнительные скрытые ресурсы вербального восприятия ребёнка или его готовности к отражённому, сопряженному аудированию. В книге «Территория РАС. Защищённые от суетности» (Рыбакова Е.В., Рыбаков Д.Г. Ridero.ru) авторами уже отмечалось, что нередко вербальный, коммуникативный негативизм ребёнка обращен преимущественно на ожидания общения на родном, привычном языке, а в отношении других языков у детей линия защиты может быть не выработана, что позволяет окружению, да и самим детям преодолеть хотя бы некоторые из имеющихся оперативных или мотивирующих препятствий.

Необходимо в данном контексте, а также помимо него, учитывать желательность качественного своеобразия, богатства, разнообразия, глубины речевого окружения ребёнка, особенно ребёнка с ОВЗ. что, впрочем, не отменяет столь же настоятельной необходимости лаконизма, ёмкости, иногда даже строгости стиля речи окружающих людей. В настоящий момент специалисты, родители, руководители образовательных организаций, принимающие участие в методико-исследовательском проекте «Философский словарь педагога» Межрегиональной Межведомственной Интернет-Гостиной «Белая Речь», в ходе целого ряда монопроектов убеждаются, насколько системно организованной, непрерывно обогащаемой, органично жизнеспособной должна быть речь окружающих ребёнка с ОВЗ людей.

Многие практики замечают, что свою работу - рисунок, поделку - дети готовы рассматривать много дольше, нежели мы даём им времени на анализ. Зачастую даже дольше, чем создавали свой шедевр, они как будто заново знакомятся с продуктом своего труда, только что появившимся в предметном мире. А можем ли мы представить, сколько реально необходимо времени ребёнку с ОВЗ, для того чтобы освоить компоненты второй сигнальной системы, особенно если образовательные трудности уже проявили свой масштабный и многоплановый характер?

Ребёнок имеет право запросить здесь столько времени и «подходов», сколько ему желательно и комфортно. Даже если инструмент для запроса недостаточно сформирован или актуализирован.