**Особенности развития логического мышления у обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

Процесс мышления и речи составляет сложные единства. При решении сложной проблемы обычно намечается путь решения, который осознается как гипотеза. Осознание гипотезы порождает потребность в проверке. Критичность – признак зрелого ума. Некритический ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение за окончательное.

Мышление как феномен, обеспечивающий родовую особенность человека, в структуре психики человека относится к психическим познавательным процессам, которые обеспечивают первичное отражение и осознание людьми воздействий окружающей действительности.

Мышление  это обобщенное отражение объективной действительности в ее закономерных, наиболее существенных связях и отношениях. Оно характеризуется общностью и единством с речью. Другими словами, мышление есть психический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности.

В этом качестве младший школьник характеризуется, прежде всего, готовностью к ней. Она определяется уровнем физиологического и психического, прежде всего интеллектуального развития, обеспечивающего возможность учиться .

Восприятие и переработка информации у обучающихся с расстройствами аутистического спектра происходят особым образом. Им очень трудно быть гибкими и взаимодействовать с меняющимися обстоятельствами, смотреть на вещи с разных сторон. В окружающем они ценят определенность, стараются выделить постоянные условия, способы действия и не разрушать их. Учебный материал они тоже стремятся «схватить» целым куском в том контексте, в котором его подает учитель, и поэтому вырабатывающиеся навыки жестко связаны для них с ситуацией обучения. Они и воспроизводят его так, как усвоили, и с трудом используют в другой ситуации. Им трудно самим сопоставлять усвоенные знания, связывать их со своим жизненным опытом. Знания и опыт лежат в разных ячейках сознания и не взаимодействуют друг с другом. И это касается не только учебного материала: все восприятие мира фрагментарно, состоит из отдельных картин, образов, ситуаций. Такая разрозненность и создает впечатление механистичности восприятия у аутичных детей, хотя отдельные события могут ими глубоко переживаться и интересно осмысляться. Опыт работы показывает, что дети с аутизмом понимают гораздо больше, чем могут выразить. Известно, что многие дети с аутизмом имеют неплохие способности к наглядно-действенному и наглядно-образному мышлению.

Мышление у обучающихся с РАС визуальное – они думают «в картинках». Думают медленно, вербальный процесс мышления для них чужд. Аутисты думают  картинками и образами, а  не словами и суждениями. И это не зависит от того, высок или низок их интеллектуальный уровень.

Выделяют три вида мышления:

1) наглядно-действенное (познание с помощью манипулирования предметами);

2) наглядно-образное (познание с помощью представлений предметов, явлений);

3) словесно-логическое (познание с помощью понятий, слов, рассуждений).

     Что же делать, если у ребенка не сформировано наглядно-действенное мышление. До начала работы над мыслительными процессами необходимы и важны особые предварительные  этапы коррекционной работы.

Первый этап работы. Установление эмоционально-личностного  контакта.

Основная цель данного этапа – адаптация ребенка к условиям группы.

Второй этап. Выработка учебного стереотипа.

Целью данного этапа является выработать умение сидеть за столом. Первые несколько занятий  могут быть очень кратковременными (5-7 минут, а порой и 2-х минут бывает достаточно),  так как у детей все еще преобладает «полевое» поведение и удержать ребенка за столом достаточно сложно. Иногда, для выработки учебного стереотипа,  приходится прибегать к удержанию ребенка за столом до окончания выполнения им задания.

Третий этап. Установление зрительного контакта. Формирование начальных коммуникативных навыков.

Как замена взгляда «глаза в глаза», сначала вырабатываем фиксацию взора на картинке, или интересующую вещь ребёнка, имеющую для него большое значение в данный момент (например: любимую  игрушку), которую необходимо держать на уровне своих глаз. Если ребенок не реагирует на обращение, нужно мягко повернуть его за подбородок и дождаться, когда взор скользнет по предъявляемому материалу. Когда это происходит, вещь отдаем ребёнку. Добавляется инструкция «Посмотри на меня». Постепенно время фиксации взора на предъявляемом материале будет возрастать, и заменяться взглядом в глаза. Зафиксированный взгляд можно поощрить.

Четвёртый этап. Обучение пониманию речи, выполнение инструкций.

Необходимыми предпосылками начала обучения являются частичная сформированность «учебного стереотипа», выполнение простых инструкций: «Дай» и «Покажи». Эти инструкции понадобятся для обучения понимания названий предметов.

Выбираем один предмет, пониманию названия которого будут обучать ребенка. Этот предмет должен соответствовать двум характеристикам: часто встречаться в быту; форма и размер предмета должны быть такими, чтобы ребенок мог взять его рукой. На этом этапе отрабатываем реакции оживления и слежения, умение следить взглядом за движением собственной руки, за предметами, предлагаемыми педагогом и захваченными рукой ребенка. Отрабатываем указательный жест, для этого пассивно охватывать указательный палец ребенка, касаясь им объемных предметов,  оконтуривая их и называем. Параллельно отрабатываем жест «да». На занятиях и в повседневной жизни специально созданные ситуации помогают овладеть ими. Задаем  вопросы, которые требуют ответа «да». При этом  слегка нажимаем ладонью на затылочную область его головы. Как только жест стал получаться, вводим жест «нет».

Пятый этап. Развитие наглядно-действенного мышления. Коррекционную работу по развитию мыслительных процессов осуществляем поэтапно и последовательно, исходя из степени выраженности аутистического дизонтогенеза ребенка с РДА. Для организации коррекционно – развивающей деятельности выявляем актуальную зону развития ребёнка и обозначим  зону ближайшего развития, т.е. проводим детальную диагностику сформированности мышления.

Опыт работы показывает, что у детей с РАС проявляется ранний интерес к сенсорным эталонам. Отмечается также ранний интерес к цифрам.

В первую очередь работаем над формированием сенсорных представлений. Для овладения ребенка сенсорными эталонами  предлагаем разнообразные материалы. Главными их характеристиками должны быть форма, величина и цвет. Основными стимульными материалами в коррекционной работе с детьми – аутистами являются:

        деревянная доска с прорезями различной геометрической формы (квадрат, круг, треугольник, прямоугольник); пирамидка с разными по величине разноцветными кольцами (до 5 штук);

        большие и маленькие кубики и шарики основных цветов (красный, синий, желтый, зеленый);

        деревянные или пластмассовые столбики с нанизывающимися на них основными геометрическими фигурами (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник) четырех основных цветов;

        пластмассовые стаканчики разного размера и цвета, вставляющиеся друг в друга;

        разрезанные на несколько частей предметные картинки (вертикально на 2-3 части, горизонтально на 4 части);

        кубики с изображением частей знакомых ребенку предметов (например, животных — 4 штуки);

        несложные пазлы с изображением знакомых ребенку предметов.

Уровень овладения сенсорными эталонами включает в себя практическое ориентирование ребенка в форме, величине, цвете предметов – знание, называние, соотнесение геометрических форм, фигур, цветов, дифференциация величин предметов. Инструкции к игровым заданиям даем  с учетом возможностей ребенка — сначала в словесной форме, при усложнении или в случае не усвоения ребенком инструкции слова сопровождаем показом. В первое полугода используем в своей работе задания-игры, в которых для достижения результата, ребенку достаточно совершить самое простое действие, а основная работа проводится взрослым. В  случае затруднения, упражнение незаметно упрощаем. Новые способы действия вводим постепенно, незаметно для ребенка, чтобы у него сохранилось ощущение самостоятельного выполнения работы. Для  развития целостного образа предмета используем узнавание конкретного предмета в быту и на картинке, но и способность к синтезу этого предмета из различных его частей (опираясь на целую картинку или на ее мысленное представление).

Таким образом, основными педагогическими приемами развития наглядно-действенного мышления у детей с РДА являются:

        обогащение и расширение опыта предметно-практической деятельности,

        формирование особых практических действий, направленных на преобразование  предметов с целью их более глубокого познания;

        организация взрослым взаимодействий ребенка с предметным миром,

        предметное общение взрослого с ребенком, а особенно в условиях предметно-дидактической игры,

        формирование сенсорных эталонов,

        развитие восприятия и целостного образа предмета, определение временных категорий, ориентировка в пространстве,

        обучение детей понятиям числа, счету.

Наглядно-образное мышление. Само понятие образного мышления подразумевает оперирование образами, проведение различных мыслительных операций с опорой на представления. Поэтому усилия здесь должны быть сосредоточены на формировании у детей умения создавать в голове различные образы, т.е. визуализировать. Для развития наглядно-образного мышления  у детей с РАС очень важны такие упражнения: «Продолжи узор», «Дорисуй», «Составь фигуру», «Светофор».

Cловесно–логическое мышление представляет собой совершение любых логических действий (анализа, обобщения, выделения главного при построении выводов) и операций со словами. Неоценимую помощь в развитии логического мышления окажут следующие упражнения: «Систематизация», «Подбери слова», «Соедини стрелочками слова, подходящие по смыслу». «Четвертый лишний», «Придумывание недостающих частей рассказа», «Загадки и логические задачи, головоломки».