**Принципы и приемы коррекционной работы с детьми с РДА**

В современном понимании коррекционно-воспитательная работа представляет собой систему психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков в психическом и (или) физическом развитии детей.

Коррекционно-воспитательную работу характеризуют такие черты, как:

**целостность** - все проводимые мероприятия адресуются к личности ребенка в целом;

**системность** - все мероприятия проводятся в системе, во взаимосвязи друг с другом и рассчитаны на длительное время;

**комплексность** - все используемые средства обеспечивают возможность оказывать коррекционное воздействие как на физическое развитие ребенка, так и на развитие психических процессов и функций, эмоционально-волевой сферы, личности ребенка в целом;

**связь с социальной средой** - расширение границ проведения коррекционно-воспитательной работы за пределы учреждения, и включение в нее той социальной среды, в которой воспитывается ребенок.

Исследования таких ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев и опыт коррекционной работы показывают, что в основу такой работы должны быть положены следующие принципы:

**принцип принятия ребенка** - формирование правильной атмосферы в среде, где воспитывается ребенок. Уважение к ребенку, наряду с разумной требовательностью, вера в его возможности развития и стремление в наибольшей мере развить его потенциальные возможности - основные условия в создании наиболее благоприятной для ребенка атмосферы;

**принцип помощи** - ребенок с РДА без специально организованной помощи не сможет достичь оптимального для него уровня психического и физического развития;

**принцип индивидуального подхода** - возможность достичь ребенком потенциального уровня развития через приведение методов, средств, организации процессов воспитания и обучения в соответствие с его индивидуальными возможностями;

**принцип единства медицинских и психолого-педагогических воздействий** - медицинские мероприятия создают благоприятные условия для психолого-педагогического воздействия и только в сочетании с ними могут обеспечить высокую эффективность коррекционно-воспитательной работы с каждым ребенком;

**принцип сотрудничества с семьей** - создание комфортной атмосферы в семье, наличие правильного отношения к ребенку, единство требований, предъявляемых ребенку будут способствовать более успешному его физическому и психическому развитию.

Построение коррекционно-воспитательной работы с детьми в соответствии с названными принципами обеспечит наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей развития каждого ребенка.

**Подходы к организации коррекционной работы с детьми с РДА.**

1. Помимо искажения психического раз­вития при РДА даже при ощущении доста­точно интенсивного интеллектуального развития и при наличии каких-то избиратель­ных способностей у ребенка отмечается *выражен­ная эмоциональная незрелость.* Поэтому, вступая с ним во взаимодействие, нужно *адекватно оценивать его реальный "эмоцио­нальный" возраст.* Необходимо помнить о том, что он легко пресыщается даже прият­ными впечатлениями; что он часто действи­тельно не может подождать обещанного; что ему нельзя предлагать ситуацию выбора, в которой он самостоятельно беспомощен; что ему нужно время для того, чтобы пережить полученное впечатление или информацию — поэтому характерны отсроченные реакции, стремление стереотипизировать взаимодей­ствие с окружающим.

2. Оказание коррекционной помощи не­возможно без *точного определения доступ­ного ребенку уровня взаимодействия с окру­жением,* превышение которого неизбежно вызовет у него уход от возможного контак­та, появление нежелательных протестных реакций — негативизма, агрессии или само­агрессии и фиксацию негативного опыта общения.

**Наиболее адекватный в дан­ный момент ребенку уровень кон­тактов с окружающим миром и людьми определяется по следующим параметрам**

• Какая дистанция общения для него более приемлема; насколько близко он сам при­ближается к взрослому и насколько близко подпускает его; можно ли взять его на руки и как он при этом сидит (напряженно, прива­ливается, карабкается), как относится к так­тильному контакту, смотрит ли в лицо и как долго; как он ведет себя с близкими и как с незнакомыми людьми.

• Каковы его излюбленные занятия, когда он предоставлен сам себе: бродить по комна­те, забираться на подоконник и смотреть в ок­но, что-то крутить, перебирать, раскладывать, листать книгу и др..

• Как он обследует окружающие предме­ты: рассматривает; обнюхивает; тащит в рот; рассеянно берет в руку, не глядя, и тотчас бросает; смотрит издали, боковым зрением; как использует игрушки: обращает внима­ние лишь на какие-то детали (крутит колеса машины, бросает крышечку от кастрюли, трясет веревку), манипулирует игрушкой для извлечения какого-либо сенсорного эф­фекта (стучит, грызет, кидает), проигрывает элементы сюжета (кладет куклу в кровать, кормит, нагружает машину, строит из куби­ков дома).

• Сложились ли какие-то стереотипы бы­товых навыков, насколько они развернуты, насколько жестко привязаны к привычной ситуации.

• Использует ли он речь и в каких целях: комментирует, обращается, использует как аутостимуляцию (повторяет одно и то же аф­фективно заряженное слово, высказывание, выкрикивает, скандирует); насколько она стереотипна, характерны ли эхолалии, в ка­ком лице он говорит о себе.

• Как он ведет себя в ситуациях диском­форта, страха: замирает, возникают паничес­кие реакции, агрессия, самоагрессия, обра­щается к близким, жалуется, усиливаются стереотипии, стремится повторить или прого­ворить травмировавшую ситуацию.

• Каково его поведение при радости — возбуждается, усиливаются двигательные стереотипии, стремится поделиться своим приятным переживанием с близкими.

• Как он реагирует на запрет: игнорирует, пугается, делает на зло, возникает агрессия, крик.

• Как легче его успокоить при возбужде­нии, при расстройстве — взять на руки, приласкать, отвлечь (чем — любимым лакомст­вом, привычным занятием, уговорами).

• Насколько долго можно сосредоточить его внимание и на чем: на игрушке, книге, ри­сунке, фотографиях, мыльных пузырях, свеч­ке или фонарике, возне с водой и т.д.

• Как он относится к включению взрослых в его занятие (уходит, протестует, принимает, повторяет какие-то элементы игры взрослого или отрывки его комментария); если позво­ляет включаться, то насколько можно развер­нуть игру или комментарий.

3. *Меха­низм, привязанности должен быть сформирован* именно к *матери,* именно она должна на­учиться самостоятельно управлять поведени­ем малыша, справляться с его состояниями повышенной тревожности, агрессивности. Понятно, что с *ребенком, имеющим серь­езные нарушения эмоционального развития, должны быть активно задействованы все его близкие.* Необходимость активного участия всех членов семьи в вос­питании такого ребенка связана с особыми трудностями формирования у него разнооб­разных форм контакта. Аутичный ребенок может вступать в контакт обычно в жестко стереотипной форме, неукоснитель­ного соблюдения которой он требует ото всех недифференцированно, либо привязы­вается симбиотически только к одному ли­цу, и тогда не допускаются до взаимодейст­вия все остальные.

4. Большое значение в успешности коррекционной работы имеет *правильная оценка ди­намики развития ребенка.* Быстрое привыкание к новым возможностям малыша, а иногда и некоторая их недооценка либо, напротив, большое желание принять от­дельные признаки зарождающейся способ­ности за умение, которое должно стабильно проявляться, — приводит к необъективности динамики развития. Адекватная оценка изменений, происходя­щих с ребенком, нужна для того, чтобы по­нять не только, правильно ли было организо­вано взаимодействие с ним, но и в каком на­правлении надо двигаться дальше, к освое­нию каких следующих новых способов взаи­модействия с окружением его следует осто­рожно подводить.

**Приемы организации коррекционной помощи**

**1. Первым** и основным приемом коррекционного воспитания ребенка с выраженны­ми трудностями аффективного развития яв­ляется ***создание для него адекватно органи­зованной среды.***

* **Создание и поддержка** **особого аффективного режима** **воспитания ребенка**

- Регулярность ре­жимных моментов каждого дня, которая с одной стороны, представляет собой серьезное препятствие для развития более естественных и гибких способов взаимодействия с окружением, с другой — создание определенного стереоти­па — привычек, правил ("как всегда") — обя­зательный компонент адаптации, дающий ощущение надежности, стабильности.

Для аутичного ребенка и с более тяжелым, и с более легким вариантами развития сте­реотипная форма существования является наиболее доступной, а на начальных этапах коррекционной работы — обычно и единст­венно возможной. Именно она часто помога­ет уберечь его от аффективного срыва, запус­тить с большей вероятностью его активность в адекватных контактах с окружающим, за­крепить полученные достижения.

- Регулярное проговаривание, комментирование всех его деталей, объ­яснение ребенку эмоционального смысла каждой из них и их связи. В этом и заключа­ется разработка аффективных бытовых стереотипов малыша с помощью близкого, кото­рая происходит на ранних этапах нормально­го развития.

У более старших аутичных детей наблюда­ется фрагментарность восприятия, их картина мира — спрессованные, неразвернутые, аф­фективно насыщенные отдельные пережива­ния, которые сохраняются в неизменной фор­ме на протяжении многих лет. Поэтому важно уже с самого раннего возраста давать представление такому ребенку о связи отдель­ных впечатлений, объяснять ее эмоциональ­ный смысл.

- Как важно размечать время, так же необ­ходимо размечать и пространство, в котором живет ребенок. Такая разметка происходит благодаря постоянному эмоционально­му комментарию взрослого того, что обычно происходит на данном месте: еды, одевания, игровых занятий, прогулки, и т.д.

Постоянство места и времени соблюдается аутичными детьми в одних случаях очень жест­ко и неукоснительно, и здесь основная забота ребенка, чтобы были сохранены все детали — иначе возникает тревога, дискомфорт. Проговаривание подробностей прожитого дня, их закономерное чередование дает воз­можность более успешной регуляции поведе­ния маленького ребенка.

* **Сенсорная организация пространства**

- *Использование чувствительности к строению и динамике окружающего сенсор­ного поля,*

Известно, насколько аутичный ребенок за­висим от окружающего сенсорного поля. С од­ной стороны, это создает огромные трудности в его произвольной организации: случайные впе­чатления отвлекают его, он может слишком сильно погружаться в избирательные ощуще­ния или уходить от взаимодействия, если при­сутствует в поле негативный раздражитель. С другой стороны, продуманная организа­ция сенсорной среды позволяет избежать впечатлений, разрушающих взаимодействие ребенка с окружением, и наполняет ее стиму­лами, побуждающими к определенным дейст­виям, задающим нужную последователь­ность. Помощником взрослого, пытающегося на­ладить взаимодействие с ребенком, может выступать прежде всего ритмическая органи­зация воздействий. В коррекционной работе следует активно исполь­зовать эти естественные приемы непроиз­вольной организации.

- *Использование сенсорных раздражите­лей, повышающих эмоциональный тонус.*

Существует много способов повышения эмоционального тонуса ребенка благодаря использованию приятных для него сенсор­ных впечатлений, положительных сильных переживаний (игры с водой, со светом, с мыльными пузырями, красками, мячиком, юлой, беготня по коридору с моментами сало­чек и "пряталок" и т.д.).

**2. Использование аутостимуляции ре­бенка.**

Подключение к аутостимуляции ребенка также является ведущим приемом установле­ния с ним контакта, усиления его активности и направленности на окружающий мир, орга­низации и усложнения общих с ним способов взаимодействия с окружением.

Способы аутостимуляции детей, страдаю­щих ранним детским аутизмом, могут быть достаточно разнообразны. И уровень под­ключения к ним тоже может быть разным

Например, у аутичного ребенка с наиболее тяжелым вариантом развития радость, ожив­ление легче всего можно вызвать с помощью **тонизирующих игр**: щекотани­я, кружения, тормошения. Главное ус­ловие, которое следует соблюдать при по­добном взаимодействии с малышом, — ис­кать малейшую возможность повернуть его лицом к себе, поймать его взгляд, чередовать прятание своего лица и неожиданное выгля­дывание с улыбкой (т.е. проигрывать самому тот острый момент общения, который так восторженно стремятся повторять благопо­лучно развивающиеся дети). На высоте подъема тонуса аутичного ребенка его аф­фективное заражение от взрослого прохо­дит значительно легче, и он получает поло­жительный опыт хотя бы недолгой синхро­низации своего эмоционального состояния с состоянием другого человека.

Одновременно происходит и тренировка большей выносливости к **тактильному контак­ту**. К тормошению, кружению (т.е. тому набо­ру сенсорной, вестибулярной стимуляции, ко­торой он вполне удовлетворяется сам) необхо­димо дозированно добавлять более адекват­ные неформальному контакту способы тактильного взаимодействия — поглаживание, прижимание к себе, объятие.

Более продуктивным способом аутостимуляции являются **дис­тантные раздражители,**когда ребенок созерцает движение или ритмически орга­низованные конструкции, завороженно смотрит в окно или слушает ритмические стихи, песни, а затем начинает их воспроиз­водить. Здесь это подключение может но­сить характер погружения вслед за ребен­ком в поток очаровывающих его впечатле­ний и оказания помощи, которая ему в дан­ный момент необходима, — протянуть де­таль конструктора, вложить кусочек пазла, отметить движение, которое произошло за окном и т.п.

Многие специалисты отмечают важность использования музыкальных средств в коррекционной работе с аутичными детьми. Это направление выделяется как *«Подкрепленная музыкой коммуникативная терапия»* - целью которой является предоставление аутичному ребенку определенных рамок, в которых он мог бы почувствовать свои возможности, которые для нормального младенца являются естественным видом коммуникации, и таким образом создать предпосылки диалогического общения для дальнейшего речевого развития. Данный вид терапии отличается от традиционной музыкотерапии тем, что здесь основная цель музыкального воздействия заключается в создании отношений не между музыкой и ребенком, а между ребенком и тем значимым для него человеком, с которым он проводит все свое время.

Эта терапия пытается создать что-то вроде диалога с ребенком любым способом, в котором предложения к контакту могут поступать с обеих сторон. Большая часть этого обмена информацией в основном осуществляется в понятиях языка телодвижений, включая бег, прыжки, а также вокал, вдохи, визуальный контакт и зрительное сосредоточение на одних и тех же объектах. Со временем взрослые начинают обозначать пением действия ребенка, придавая словам одобрительный оттенок, значимость и силу.

Одним из важнейших направлений в коррекционной работе с аутичными детьми является по мнению Р. К. Ульяновой *развитие общей и мелкой моторики.*

Для коррекции общей моторики рекомендуется использовать самые разнообразные упражнения - бег, прыжки, кувырки и т. д. Упражнения могут проводиться как в спортивном комплексе, так и на природе. Полезно аутичным детям находиться и двигаться в воде.

Первое взаимодействие с аутичным ребенком строится при опоре только на его интересы. У детей часто обнаруживается интерес к *мелким сыпучим предметам* (горох, песок и т.п.), каждое действие несложным вербальным сопровождением.

Очень полезны действия с *пластилином,* при этом следует обращать внимание, чтобы в результате несложной для ребенка деятельности получилась какая-либо поделка.

Также широко используются различные пальчиковые игры, игра в «волшебный мешочек», нанизывания бус, манипуляции с мелкими предметами.

Огромное значение для развития тонких движений имеет *работа с бумагой*. Сначала совместно изучаются свойства бумаги: бумага мнется, рвется, складывается, режется, ее можно склеивать. Далее проводятся различные игры с бумагой, изготавливаются поделки. Отмечено, что многие аутичные дети, преодолевая серьезные трудности в моторике, могут достичь достаточно высокой степени организации деятельности, благодаря чему создается база для более успешного обучения в школе.

Видными учеными В.В. Лебединским и О.С.Никольской сформулированы правила единого подхода к восстановлению аффективной связи с такими детьми:

- первоначально не должно быть давления и прямого обращения;

- первые контакты следует организовывать на адекватном для ребенка уровне в рамках его активности;

- нужно поддерживать собственную положительную валентность;

- следует разнообразить привычные удовольствия ребенка, усилить их заражением собственной радостью;

- не нужно форсировать потребность ребенка в аффективном контакте;

- можно начинать усложнять формы контактов только после закрепления у ребенка потребности в контакте, когда взрослый становится положительным аффективным центром ситуации;

- усложнение вести только через введение новых деталей в структуру существующих форм;

- важно осуществлять дозирование контактов;

- при достижении аффективной связи с ребенком он становится более доверчивым, его надо беречь от конфликта с близкими;

- по мере установления контакта его внимание постепенно направляется на процесс, тем самым появляется уверенность в результатах совместного контакта.

В рамках данного подхода коррекционная работа направлена на развитие эмоционального контакта и взаимодействие ребенка со взрослым и средой, формирование внутренних адаптивных механизмов, что повышает общую социальную адаптацию аутичного ребенка. Опыт показывает, что при раннем начале коррекционной работы можно успешно противостоять даже максимально выраженным тенденциям формирования наиболее глубоких форм аутизма. Развитие эмоционального взаимодействия с внешним миром позволяет уменьшить аутистические и негативистические установки, преодолеть агрессивные тенденции ребенка.