

Татьяна Алексеевна Бондарь, Ирина Юрьевна Захарова, Ирина Сергеевна Константинова, Мария Алексеевна Посицельская, Мария Викторовна Яремчук

Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе



Предисловие

В этой книге говорится о детях, с которыми трудно заниматься. Они не слушают учителя, бегают, прячутся под стол или кричат. Родителям сложно уговорить такого ребенка выйти из дома, поесть вместе со всеми или вымыть голову. Люди на улице считают, что он плохо воспитан. Другие дети стараются держаться от такого ребенка подальше. Ни сам ребенок, ни его семья не могут самостоятельно справиться с его поведением.

Для того чтобы помочь такому ребенку, прежде всего нужно прислушаться к нему и устроить окружающую среду так, чтобы создать у него ощущение безопасности. Затем нужно потихоньку менять среду, внося в нее небольшие изменения, вызывающие «развивающее напряжение» у ребенка, то есть делающие среду менее комфортной, но все-таки выносимой для ребенка. Это требует очень большой аккуратности – каждое такое изменение должно продумываться и обсуждаться: внесем ли мы в комнату кресло-качалку, выключим ли свет, постучим ли в барабан. А может быть, мы пойдем вместе и посмотрим, как занимаются другие дети?

Если работа ведется достаточно аккуратно, то постепенно ребенок осваивает все больше и больше разных ситуаций, его выносливость, способность принимать новое возрастает. Наконец, он оказывается в состоянии справиться с какими-то реальными житейскими, не упрощенными ситуациями, например, спокойно едет с мамой в автобусе или идет в цирк. Нашей целью является интеграция в детском саду или школе – тех средах, которые предлагает детям сегодняшнее общество для освоения культурного опыта человечества. Многие дети с проблемами поведения могут учиться вместе с другими школьниками, при условии внимательного отношения к ним и готовности помочь со стороны окружающих. Такой опыт обогащает все стороны, участвующие в образовательном процессе.

Использование средового подхода в процессе интеграции

В первой части читатель найдет описание метода нашей работы, сводящегося к тому, чтобы провести ребенка через разные среды, комфортные и создающие посильное напряжение, необходимое для развития.

В чем особенности подготовки к школе ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями?

Во введении ставится проблема подготовки к школе детей с особенностями развития, прежде всего особенностями развития эмоционально-волевой сферы. Перечисляются основные критерии готовности

к школе и кратко рассматриваются те сложности поведения, которые препятствуют детям с особенностями развития полноценно включиться в процесс школьного обучения. Ценность обучения в школе не ограничивается только усвоением знаний. Она рассматривается в связи с понятием интеграции, предполагающей взаимное движение общества и ребенка навстречу друг другу, что подразумевает необходимость изменения обеих сторон этого процесса – и ребенка, и общества, – для того чтобы каждый человек имел возможность стать частью социума. Поэтому программа наших действий ориентирована на подготовку детей с особенностями развития к учебе в одном классе (группе) со сверстниками, а не в форме индивидуальных занятий с учителем.

<

> Как помочь ребенку развиваться?

В главе «Средовой подход» описывается основа для построения системы коррекционно-развивающих занятий с ребенком. Среды рассматриваются с точки зрения различных характеристик (пространство-время, распределение социальных ролей, эмоциональная насыщенность) и с точки зрения их структурированности и комфортности. Это позволяет моделировать среды, способствующие усвоению заложенных обществом культурных смыслов и при этом помогающие данному конкретному ребенку освоить эти смыслы с адекватной для него степенью напряженности усилий.

Как вводить ребенка в группу, интегрировать его в группе?

В главе «Интеграционный маршрут» приводятся примеры успешной интеграции особых детей в социуме, описываются различные развивающие среды, процесс введения ребенка в группу. Рассматриваются основные этапы работы с ребенком, критерии готовности ребенка к каждому следующему этапу. Подробно описывается система возможных опор, которые помогают ребенку освоить новую ситуацию.

Создание группы подготовки к школе и ее работа

Вторая часть книги посвящена организации групповой работы для подготовки к школе ребенка с особенностями развития эмоционально-волевой сферы.

Как сформировать из детей группу, чтобы не пострадали интересы ни одного ребенка?

В главе «Распределение детей по группам» описываются принципы формирования групп и повышения их интегративного потенциала. Обсуждается, должно ли поведение детей быть похожим, чтобы совместное пребывание в группе имело для них развивающий эффект. Отмечается сложность и неоднозначность решения вопроса о подборе детей в группу исключительно по критерию сходства или, напротив, дополнения. Рассказывается о необходимости и возможности введения данного ребенка в сложившуюся группу; при выборе группы для интеграции данного ребенка во главе угла должен стоять принцип «полезности» группы для ребенка, для решения задач его развития при условии, что пребывание данного ребенка в группе не оказывает разрушительного влияния на ее существование и не препятствует решению задач, стоящих перед другими детьми.

Что делать взрослым, чтобы группа «работала»?

В главе «Роли взрослых во время групповых занятий» описывается командный подход в работе с группой особых детей. Перечисляются различные роли взрослых с административной точки зрения и по отношению к детям, подчеркивается, что эти роли могут не совпадать (например, административное главенство не обязательно совпадает с главенством в глазах детей). Описываются социальные и межличностные роли взрослых по отношению к детям. Подчеркивается, что некоторые роли противоречат друг другу и потому не могут выполняться одним и тем же педагогом по отношению к одному и тому же ребенку. Постулируется необходимость регулярных педсоветов и обсуждений, а также супервизии для полноценного группового процесса.

Как «справляться» с детьми, чтобы они не препятствовали обучению и развитию других детей в группе?

В главе «Проблемы поведения» рассказывается о том, какими причинами могут быть вызваны различные поведенческие проблемы ребенка и какое поведение взрослых позволяет ему найти другие способы удовлетворения своих потребностей. Наибольшее внимание уделено проблеме агрессивных действий, которые не всегда являются проявлением внутренней враждебности, но, как правило, доставляют взрослым много хлопот и огорчений.

Как устроена жизнь ребенка на занятиях по подготовке к школе?

В главе «Структура группового дня» описываются типичное расписание группы и принципы его составления исходя из задач, стоящих перед детьми. При этом уделяется внимание согласованию индивидуальных и групповых занятий. Рассматривается роль разных занятий в общей системе помощи ребенку и его семье, полезность каждого вида работы для развития ребенка и группы. Отдельно описываются структура и задачи родительской группы как неотъемлемой составляющей работы с семьей ребенка. Эта глава является вводной к анализу разных видов занятий с точки зрения средового подхода.

Занятия и среды в системе подготовки к школе

В третьей части книги приводятся конкретные примеры сред: слабоструктурированная среда свободной игры, среднеструктурированные «Круг» и музыкальное занятие, четко структурированные урок и одевание. Во всех случаях среда анализируется с точки зрения временных и пространственных характеристик, социальных и эмоциональных отношений, возникающих в ней между людьми. Описываются пути освоения среды, опоры, помогающие ребенку «вписаться» в нее.

Что нужно делать, когда дети отдыхают на перемене?

В главе «Свободная игра на перемене» описываются роли взрослых в ситуации, когда им сложно что-нибудь сделать: по идеи, дети играют совершенно самостоятельно. Тем не менее взрослые должны обеспечить безопасность детей. Если это не удается сделать путем моделирования среды, приходится вводить разнообразные правила, и среда становится более структурированной.

Как помочь ребенку «вписаться» в структурированное занятие?

В главе «Игровое занятие "Круг"» описано занятие, позволяющее в прямом и переносном смысле «собрать» детей, помочь им «увидеть» друг друга, объединить их каким-то общим делом. Участие в нем помогает детям перейти от игры к более структурированным занятиям.

Что дают ребенку музыкальные занятия?

В главе «Музыкальное занятие» описывается структура занятия, состоящего, как правило, из семи основных частей: приветствие, движение под музыку, музыкальные игры, пение, игра на музыкальных инструментах, танцы, прощание. Музыкальное занятие позволяет непосредственно обращаться к эмоциональной сфере ребенка, которому сложно выдержать длительный контакт с человеком и даже наличие рядом эмоций других людей. Музыкальное занятие как особенно эмоциональное требует специального внимания к экспрессии педагогов и эмоциям детей, поэтому в тексте подробно описан этот аспект моделирования среды.

Как сделать, чтобы дети учились на уроке?

В главе «Урок» рассматривается обычный школьный урок, каким его видят дети с эмоционально-волевыми проблемами. Рассказывается о проблеме переноса навыков с индивидуального занятия на коллективное. Подробно обсуждается, как сформировать у детей «школьные» стереотипы: по звонку идти в класс или из класса, сидеть за партой, доставать вещи из портфеля, выходить к доске.

Приводятся примеры уроков на первом году обучения, когда решается прежде всего проблема освоения среды.

Как научить ребенка одеваться после занятий?

Глава «Одевание» дает пример занятия по формированию навыка. Предлагаются различные приемы, повышающие мотивацию ребенка к этому непростому делу.

Использование средового подхода в процессе интеграции

Введение

– Любую девочку выгонят из школы, если она будет вести себя так, как ты, Пеппи.

– Как, разве я себя плохо вела? – с удивлением спросила Пеппи. – Честное слово, я этого и не заметила, – печально добавила она. Ее нельзя было не пожалеть, потому что так искренне огорчаться, как она, не умела ни одна девочка в мире. С минуту Пеппи молчала, а потом сказала запинаясь:

– Понимаешь, фрекен, когда мама у тебя ангел, а папа – негритянский король, а сама ты всю жизнь проплавала по морям, то не знаешь, как надо вести себя в школе среди всех этих яблок, ежей и змей.
А. Линдгрен. «Пеппи Длинныйчулок»

В настоящее время многие дети с проблемами поведения и особенностями развития эмоционально-волевой сферы все еще не получают адекватного обучения и воспитания. Большая часть их оказывается выключенной из образовательного процесса, получает образование значительно ниже своих возможностей или обучается индивидуально и не имеет возможности контактировать со сверстниками. Проблема обучения и социализации таких детей остается сверхактуальной и в нашей стране, и за рубежом.

В школе дети сталкиваются с большим количеством различных правил и ограничений. Любому ребенку требуется время, чтобы организовать свое поведение в соответствии с этими правилами. Учителя знают об этом и стараются помочь первоклассникам. Знают об этом и большинство родителей, которые стараются включить ребенка в систему подготовки к школе.

Дети с проблемами поведения и особенностями развития эмоционально-волевой сферы испытывают выраженные трудности при адаптации к новой ситуации и нуждаются в целенаправленной помощи педагога и/или специальной организации условий обучения. Не получив подобную помощь, ребенок не только не сможет занять свое «место ученика», но и, возможно, будет мешать другим детям: кричать, вскакивать во время урока. В результате ребенок не сможет стать активным участником образовательного процесса и довольно скоро будет исключен из него, а у учителя останется ощущение некомпетентности.

Проблемы поведения не всегда бывают вызваны «плохим воспитанием» (хотя бывает и так). Иногда у ребенка просто не получается вести себя в соответствии со школьными требованиями. Ведь для этого ему необходимо скоординировать работу различных систем [1 - Слуховой, зрительной, речевой, интеллектуальной, двигательной и даже дыхательной – в нашей практике встречались дети, которые не могли писать и дышать одновременно.] организма: воспринять самые разнообразные ощущения (звонок, инструкция учительницы, схема на доске, прикосновение другого человека, запах булочек из столовой), переработать всю эту информацию, как-то к ней отнестись и дать именно тот ответ на сложное воздействие среды, которого ожидает от него школа. «Поскольку человеку необходимо двигаться, учиться или вести себя подобающим образом, мозг должен организовать все вышеупомянутые ощущения. Он определяет область соответствующих ощущений, сортирует и располагает их в определенном порядке, подобно регулировщику, направляющему движение машин»

(Айрес, 2010, с. 21–22).

Вот типичные трудности, с которыми может столкнуться ребенок:

- слишком высокий или слишком низкий темп происходящего (ребенок не успевает выполнять задания вместе со всеми или не умеет подождать других);
- пугающие и раздражающие сенсорные впечатления (ребенок не выносит того, что его руки испачканы в краске, и не может продуктивно работать на уроке труда; или он боится, что кто-то из детей прикоснется к нему на перемене, и поэтому целый день не встает со своего места);
- огромное количество впечатлений, большую часть которых нужно проигнорировать [2 - Проблему игнорирования «лишних» стимулов обычно недооценивают; между тем зачастую именно обилие посторонних впечатлений мешает ребенку сконцентрироваться на задании учителя. Для того чтобы справиться с этой проблемой, ему нужно активно регулировать поле своего внимания (иногда его надо сужать, иногда – расширять).], а остальные обработать (ребенок не может сконцентрироваться на словах учителя, отвлекаясь на скрип двери, шуршание тетрадей и слова соседа по парте);
- необходимость в сравнительно короткое время построить взаимоотношения с новыми взрослыми и сверстниками (ребенку трудно общаться с незнакомыми одноклассниками, выходить к доске, выполнять новые задания; поддержка со стороны взрослого могла бы ему помочь, но для этого необходим эмоциональный контакт с учителем, который еще не сформирован);
- непредсказуемость ситуации (каждый из участников образовательного процесса вносит свой вклад в поток ощущений, обрушающихся на ребенка; происходящих событий очень много, часто они непредсказуемы, уникальны в жизненном опыте ребенка, а у него нет возможности или навыка гибко и быстро реагировать на происходящие изменения);
- необходимость действовать недостаточно развитые каналы восприятия («некоторые дети не замечают то, что написано на доске слева от них, пишут только на правой стороне тетради или начинают читать с середины строки» (Глозман, 2009, с. 111); другим трудно воспринимать информацию, написанную на доске, далеко от них; трети хорошо усваивают то, что они видят, и намного хуже – устные объяснения учителя, и т. д.) [3 - См. также: Дорохотова и др., 1996; Сакс, 2005.];
- высокие требования к выносливости (ребенок истощается за 5 минут и просит отпустить его к маме, а урок длится 40 минут, а за ним еще и еще...).

Все это может привести к таким проявлениям, которые учитель справедливо сочтет неадекватными: перевозбуждению или, наоборот, пассивности, неспособности выполнять даже простые, доступные ребенку в обычной жизни действия. Достаточно высок риск того, что учитель и ученик не найдут общего языка и постоянно возникающие трудности будут провоцировать конфликты...

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, в ходе обучения в школе у ребенка должны формироваться «универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться». Однако сформированность некоторых из «учебных действий» необходима ребенку уже при поступлении в школу, а зачастую требуются даже в группах подготовки к школе.

Существующие программы подготовки к школе ориентированы прежде всего на обучение, то есть на усвоение новых знаний, формирование умений и навыков. При этом подразумевается, что ребенок может сидеть за партой и выполнять задания, предложенные педагогом. А если ребенок не может усидеть за столом больше 10 минут или вместе со всеми начать выполнять задание, если приходится несколько раз обращаться к ребенку, прежде чем он услышит и отреагирует? К сожалению, иногда учитель не имеет возможности аккуратно ввести ребенка в учебный процесс, и социально неприемлемое поведение такого первоклассника приводит к тому, что его начинают считать «необучаемым», невзирая даже на высокий уровень интеллекта.

Таким детям необходима коррекция, то есть система занятий, имеющих целью «формирование функционального органа либо целой функциональной системы, позволяющих правильно осуществляться тому или иному психическому процессу» (Цыганок, Гордон, 1999, с. 103), в данном случае – процессу адаптации к школьной ситуации, освоения школьной среды. «Не решив задачу

организации учебного поведения аутичного ребенка или решив ее частично, педагог не может впоследствии добиться его продуктивной работы на занятиях, осмысленного усвоения им навыков чтения и письма» (Лаврентьева, 2008). Настоящая книга посвящена описанию медленной и кропотливой работы по формированию у детей навыков адаптации, умения принимать нормы и правила школьного социума.

Настоящие методические рекомендации предназначены для специалистов, работающих с детьми от 6 до 9 лет с проблемами адаптации к школе, связанными с различными нарушениями – от незначительных трудностей общения и регуляции поведения до сочетания различных нарушений развития (ранний детский аутизм и слепота, детский церебральный паралич и тугоухость и т. п.) – Особенности развития эмоционально-волевой сферы таких детей могут быть вызваны аутизмом и расстройствами аутистического спектра, синдромом дефицита внимания с гипер– или гипоактивностью, минимальными мозговыми дисфункциями, неврозами, нарушениями сенсорной интеграции, а также органическими поражениями центральной нервной системы, в том числе детским церебральным параличом, эпилепсией. В ряде случаев врачам не удается найти органическую причину особенностей, характеризующих развитие ребенка.

Работа реализуется в виде системы индивидуальных и групповых занятий, направленных на преодоление имеющихся у ребенка сложностей с опорой на его сильные стороны. При этом следует учитывать, что занятиям в группе подготовки к школе должен предшествовать период индивидуальных игровых занятий и/или посещения другой группы – игровой, интегративной и т. д. «Индивидуальная работа помогает сформировать базовую готовность к группе, возможность испытывать радость от пребывания с другими людьми. В занятиях с педагогом или психологом отодвигается психическое пресыщение, размягчаются стереотипы аутичного ребенка, формируются предпосылки диалогического общения» (Костин, 2000, с.133).

Цель работы

Целью занятий по подготовке к школе является формирование у ребенка предпосылок для последующей интеграции в школьной среде, то есть активного участия в учебной деятельности и жизни школьного социума.

Важно отметить, что процесс интеграции подразумевает не только готовность общества принять ребенка с особенностями развития, но и возможность ребенка войти в это сообщество, не «ломая» его, установить отношения с другими членами сообщества. При этом происходит взаимное обогащение (развитие) как ребенка, так и сообщества (среды) [4 - Поэтому мы предпочитаем говорить не об инклузии, а об интеграции (хотя первый из этих терминов входит сейчас в язык официальных документов и закона об образовании): интеграция – процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов (подробнее см.: Дименштейн, Ларикова, 2009.).].

Подготовка каждого ребенка осуществляется с ориентацией на подходящий ему тип школы, в зависимости от уровня его познавательного и речевого развития и навыков социального взаимодействия (причем в процессе коррекционной работы ориентация может меняться в связи с развитием возможностей и потенциала ребенка). Среди школ, в которых учатся дети, прошедшие подготовку в специальной группе, назовем следующие:

- массовые общеобразовательные школы;
- школы надомного обучения;
- школы, реализующие программы инклюзивного (интегративного) образования;
- специальные коррекционные школы (I–VIII видов);
- школы при ЦПМСС и других государственных центрах [5 - В структуре государственной системы образования существуют центры с разными названиями: ЦПМСС – центр психолого-медико-социального сопровождения, ЦЛПиДО – центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения, ЦППРиК – центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции и др.];

- другие школы и центры.

Задачи курса подготовки к школе

С точки зрения развития когнитивной сферы важным результатом является формирование базовых познавательных навыков и уточнение подходящего для ребенка образовательного маршрута и выбор для него конкретной школы. Конечно, это должно решаться в диалоге педагогов с родителями.

С точки зрения личностного развития, мы хотели бы добиться того, чтобы как минимум ребенок умел действовать по правилам, в частности, произвольно начинать и заканчивать повторяющиеся действия (такие, как, например, написание крючков и палочек, решение типовых примеров, выполнение приседаний). В результате успешной работы по подготовке к школе ребенок должен научиться вступать в отношения с взрослым человеком как носителем правил, опираться на его авторитет при освоении учебного материала и регуляции собственного поведения, а также подражать другим детям, действовать в соответствии с тем, как это принято в данном детском сообществе.

Основной задачей курса подготовки к школе выступает коррекция эмоционально-волевых и когнитивных нарушений, препятствующих участию ребенка в групповом образовательном процессе, а именно:

1. Формирование и развитие личностной готовности к школьному обучению:

а) формирование позиции школьника и отношения к новой роли:

- формирование и развитие ролевого общения с взрослым (учитель-ученик), умения принимать помочь взрослого, выполнять инструкцию, в том числе фронтальную;

- развитие мотивационной сферы, формирование познавательных интересов, формирование способности принимать учебную задачу, пробуждение интереса к внешней школьной атрибутике;

б) развитие эмоционального взаимодействия и коммуникативных навыков:

- развитие общения со сверстниками в процессе учебной деятельности и на переменах;

- пробуждение желания участвовать в совместной деятельности с другими детьми;

- обучение адекватному выражению различных эмоциональных состояний;

- формирование умения обходиться без помощи и поддержки родителей в течение школьного дня, обращаться за помощью к другим взрослым, принимать помощь;

- формирование умения справляться со сложными ситуациями социально приемлемыми способами;

- в) формирование и развитие самосознания и самоконтроля, развитие произвольной регуляции поведения и деятельности.

2. Формирование базовых систем и функций, которые позволят ребенку успешно адаптироваться и осваивать ту или иную учебную программу:

- развитие восприятия;

- развитие зрительного и слухового внимания;

- развитие памяти;

- развитие речи;

- развитие пространственных представлений;

- развитие зрительно-моторной координации;

- развитие наглядно-образного мышления;

- формирование и развитие предпосылок логического мышления;

- формирование возможностей для переноса приобретенных навыков в другую ситуацию;

- развитие общеучебных и предметных знаний, умений, навыков.

3. Формирование навыков самообслуживания и опрятности, необходимых для социализации в школе, развитие самостоятельности.

Критерии готовности к школе

Перечислим критерии готовности к школе, которые особенно важны для детей с эмоционально-волевыми нарушениями. Поведение детей, которые начинают заниматься по данной программе, как правило, не удовлетворяет большинству этих критериев. Если поведение ребенка в этом отношении улучшается, можно говорить о том, что работа идет успешно.

Принятие роли школьника означает, что ребенок:

- принял школьную ситуацию, выполняет основные правила поведения;
- проявляет интерес к занятиям, старается выполнить задания учителя;
- может обратиться к учителю, привлечь его внимание адекватными способами, когда это необходимо;
- пользуется речью или другими методами коммуникации, может тем или иным способом ответить на вопрос учителя, в частности, сделать выбор;
- выполняет простые инструкции взрослого;
- внимательно слушает, когда взрослый начинает говорить;
- реагирует на похвалу и замечания учителя в адекватной манере;
- заинтересован в выполнении дома заданий, полученных от учителя в классе.

Коммуникативные навыки проявляются в том, что ребенок:

- замечает других детей, проявляет интерес к ним;
- следует за всеми при переходе из помещения в помещение;
- может принять участие в совместной деятельности с одноклассниками, общих играх, организованных взрослым;
- может справиться со сложной для себя ситуацией, опираясь на значимого взрослого.

Развитие произвольной регуляции проявляется в том, что ребенок:

- может подождать своей очереди, отложить на некоторое время выполнение собственного желания;
- регулирует свое поведение в соответствии с просьбами учителя;
- не проявляет агрессии, не шумит или может прекратить подобное поведение по слову взрослого.

Перечисленные выше пункты выступают своего рода ориентиром для определения того, какие сложности могут возникнуть у ребенка в школе и какие возможности ребенка помогут ему с ними справиться. У ребенка может быть лишь мотивация к учению – и он «удержится», адаптируется в школе, несмотря на значительные коммуникативные трудности. Другой ребенок по-

началу не обладает достаточной мотивацией, но привержен ритуалам и стереотипам, ориентирован на соблюдение правил – он сможет принять школьную жизнь благодаря четкой структуре занятий и регламентации поведения. У третьего ребенка не получается наладить отношения с взрослыми, зато он интересуется детьми и подражает им – и он «удержится», адаптируется в школе.

Таким образом, решение о готовности ребенка к школе должно приниматься комиссией специалистов в каждом случае индивидуально с опорой на этот (или иной подобный) перечень.

Формы работы

Работа состоит из групповых и индивидуальных занятий. Многие дети с эмоционально-волевыми нарушениями имеют крайне скучный опыт взаимодействия со сверстниками: из-за их социально неприемлемого поведения родители не могут отвести детей в детский сад, пойти с ними в гости или на детскую площадку.

Роль групповых занятий для таких детей трудно переоценить. Только группа дает накопление поведенческого, социального и культурного опыта: «Организовав детское взаимодействие, взрослый ставит перед детской группой принципиально новые задачи, давая ученикам "одежду на вырост", ведя с ними разговор из будущего. <...> Здесь рождается необходимость (и всегда существует возможность) стать на точку зрения другого, отстаивать свои позиции и сдерживать свои эгоцентристические порывы, координировать замыслы, намерения, действия и мысли. Из практики взаимопонимания при необходимости действовать вместе рождается способность понимать других» (Цукерман, 1993, с. 105).

Некоторые умения невозможно сформировать иначе как в группе. Только в группе у ребенка появляется возможность реагировать на речевую инструкцию, не обращенную к нему лично. Только в группе можно ставить задачу самостоятельной адаптации к текущим событиям, без чего просто невозможно пойти в школу. В группе тренируется способность самостоятельно переключаться с одного действия на другое, из пассивного состояния переходить в активное и наоборот, то есть самому начинать действие, заканчивать его и планировать следующее. Только в результате групповых занятий может появиться хотя бы фрагментарное подражание другим детям.

Работа проходит в два этапа.

На первом этапе дети осваивают приближенную к школьной структуру среды: чередование занятий в рамках расписания дня; правила поведения в различных помещениях, связанных с определенными занятиями и людьми (в классе на уроке, в игровой, в спортивном зале, в музыкальном классе).

На втором этапе у детей возникают отношения с взрослыми и детьми, занятия приобретают для них личностный смысл.

Продолжительность этих этапов может быть различной: от двух недель до одного года. Обычно курс подготовки к школе длится один или два года, дети посещают индивидуальные и групповые занятия не менее двух раз в неделю.

Для работы желательно соблюдение следующих условий:

- наличие помещений: раздевалки, игровой, класса, комнаты для музыкальных занятий, физкультурного зала, мастерской – как минимум необходимо 2–3 комнаты, чтобы занятия в них можно было проводить одновременно; также полезно иметь комнату, где в определенный момент не проводятся занятия и куда ребенок, уставший от шума и активности остальных детей, может зайти, чтобы отдохнуть;
- возможность привлечения ассистентов (ими могут быть студенты вузов, проходящие производственную практику; родители детей с особенностями развития, не занимающихся в этой группе; люди любых специальностей, заинтересованные в помощи детям с особенностями развития [6 - Для ассистентов, не имеющих специального образования, целесообразно организовать обучение в виде семинаров, лекций, демонстрации учебных видеоматериалов, рекомендаций по подбору литературы и т. д.]);
- возможность при необходимости многократно менять расписание, приспосабливая его под мобильную структуру индивидуальных и групповых занятий;
- медицинское сопровождение педагогического процесса;
- регулярные встречи специалистов, позволяющие осуществлять командный подход в работе педагогов, психологов, эрго-терапевтов, физических терапевтов [7 - В данном случае физический терапевт и эрготерапевт привлекаются прежде всего как специалисты, помогающие оптимизировать среду обитания ребенка с точки зрения осуществления той или иной деятельности на занятиях. Для этого используются специальное оборудование, приспособления, мебель. О профессиях физического терапевта и эрготерапевта см., например: Клочкова, 2002.], врачей, ассистентов;
- возможность проведения занятий родительской группы, индивидуальных бесед специалистов с родителями.

В своей работе мы руководствуемся средовым подходом, подразумевающим создание цепочки развивающих сред, способствующих расширению собственных возможностей ребенка (этот подход основан на идеях физиологов А.А. Ухтомского, И.А. Аршавского и концепции психолога Л.С. Выготского). «Интеграция в нашем понимании предполагает построение последовательно усложняющихся образовательных (коммуникативно-познавательных) сред, позволяющих конкретному ребенку наращивать свой образовательный и социальный потенциал. Каждая из этих сред должна содействовать расширению возможностей ребенка и готовить его к переходу на следующий уровень» (Дименштейн, Ларикова, 2009, с. 142).

Этот подход хорош тем, что «не имеет ни порога, ни потолка». На начальном уровне работа в соответствии с ним не требует специальных знаний, им может воспользоваться даже группа родителей, которые решили помочь своим детям подготовиться к школе. В этой ситуации полезными оказываются

самые неожиданные профессиональные навыки: например, наличие в группе родителей музыканта, столяра или театрального осветителя позволяет продумывать среды с совершенно особых точек зрения.

Конечно, наличие в команде профессиональных психологов, учителей, логопедов, дефектологов, врачей ставит работу на профессиональную основу. Очень полезна помочь нейро-психолога [8 - Подробное описание нейропсихологического подхода к познавательному развитию детей см.: Цыганок, Виноградова, Константинова, 2006.], который, обследовав детей, ясно сформулирует для каждого ближайшую задачу развития. Эта задача будет учиться при моделировании среды. В случае если дети имеют двигательные нарушения, необходима помощь физического терапевта (если нет возможности организовать занятия по моторному развитию, физический терапевт может регулярно оценивать состояние ребенка, консультировать родителей и специалистов и т. д.). Но самое главное – готовность заинтересованных людей искать и пробовать, справляться со сложностями и видеть маленькие шаги на пути к большой цели.

Подробному описанию средового подхода посвящена следующая глава.

Средовой подход

Я знал шестилетнего мальчика с аутизмом, который залезал на все шкафы в доме и с них прыгал. Родители не хотели, чтобы ему было больно, и положили все шкафы на бок. Ребенок по-прежнему лазил на шкафы, но это было уже безопасно. Правда, родители после этого стали стесняться приглашать гостей, потому что лежащие шкафы выглядели очень уж необычно. Это было неплохое решение: они не привязывали ребенка к стулу, не запирали в комнате без шкафов, не водили его постоянно за руку (маме есть чем заняться по дому помимо этого). И все-таки специалисты иногда нужны – хотя бы для того, чтобы вернуть шкафы в вертикальное положение.

Патрик Сансон [9 - Патрик Сансон – французский эксперт с более чем 35-летним стажем, директор одного из Центров для детей и подростков с аутизмом, расположенных в пригородах Парижа. По материалам семинара, проходившего в Москве в мае 2005 г. в Центре лечебной педагогики, издана книга «Психопедагогика и аутизм» (Сансон, 2008)]. Из лекции

Отталкиваясь от представлений Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка как о совокупности значимых отношений [10 - «Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» (Выготский, 2000).], мы рассматриваем любую среду – вагон метро, детский сад, семью, рабочий коллектив – прежде всего с точки зрения того, какую систему отношений предлагает ребенку эта среда. Человек, попадая в ту или иную среду, вступает (или не вступает [11 - Ср.: «Я оставалась в состоянии пустоты, где люди были только обстоятельствами, а не отношениями» (Юханссон, 2010, с. 142).]) с ней во взаимодействие, то есть у него складываются определенные отношения с ее элементами: устройством пространства, структурой времени, находящимися в ней людьми. Например, в семье есть свои традиции, свой темп и режим жизни, у каждого члена семьи есть свое пространство, своя роль. И совсем другие отношения и роли предлагает ребенку, например, среда школы или дворовой компании [12 - В прошлом дворовые компании служили для многих (хотя и не для всех) детей развивающей средой, которая естественным образом решала многочисленные коррекционные задачи. На глазах нашего поколения исчезает эта субкультура, прекрасно описанная в книге М.В. Осориной(2011).]. Среда как совокупность отношений между людьми подразумевает, что в ней есть несколько человек, по крайней мере, двое. Иногда человек присутствует не напрямую, а через предметы культуры, с которыми мы действуем и которые были созданы другими людьми.

Процесс адаптации во многом определяется способностью ребенка принимать на себя подходящую для конкретной ситуации роль и выстраивать социальные отношения с другими людьми в соответствии

с этой ролью. Например, принимая на себя роль ученика на уроке, ребенку приходится мириться с тем, что правила устанавливаются не им (учитель сообщает об этих правилах детям, требует их выполнения и сам, в свою очередь, показывает пример подчинения правилам), а вот роли партнеров по игре на переменах предполагают, что о правилах договариваются – ребенок так же, как и педагог, имеет право голоса, и его желание будет учтено. Для детей с особенностями развития эмоционально-волевой сферы это представляет большую трудность.

Наша работа строится таким образом, что ребенку предоставляется возможность взаимодействия с разными людьми, каждый из которых придерживается определенной стабильной роли, пытается вступить с ребенком в связанные с этой ролью отношения, что помогает и ребенку вести себя соответственно, то есть осваивать и принимать на себя ту или иную роль. Участвуя в занятиях, ребенок постепенно осознает, какого поведения можно ожидать от учителя и от музыкального терапевта, что можно и что нельзя позволить себе в игре.

Ситуации общения, в которых происходит ролевое взаимодействие, являются достаточно определенными с точки зрения системы социальных и эмоциональных отношений, пространства и времени. Существуют специальные «переключатели» – например, звонок или звук колокольчика, – которые задают смену ситуации («настало время для других отношений»). Такими переключателями могут выступать одежда педагога (фартук и поварской колпак перед занятием кулинарией), принесенный им предмет (маракас перед музыкальным занятием), картинка (изображение мяча перед занятием физкультурой), стихотворная цитата («Эй, сороконожки, / Бегите по дорожке, / Зовите музыкантов, / Будем танцевать») или стандартное речевое сообщение («А сейчас идем мыть руки»).

Среда как система отношений

Под средой нами понимается система устойчивых пространственно-временных, эмоциональных и социальных отношений, задаваемых людьми с целью развертывания того или иного смысла. Примерами могут служить театр, офис, семья, магазин, тюрьма, лекция, молодежная «тусовка», профсоюзное собрание и т. д. В нашей работе возникают среды, типичным образом используемые для работы с детьми: индивидуальное занятие с логопедом, групповые занятия (музыка, физкультура, урок и др.) – но не только. Например, в расписании могут встретиться такие занятия, как «одевание» или «чаепитие», на которых дети осваивают соответствующие среды. Это связано с тем, что у детей с эмоционально-волевыми проблемами часто не получается спонтанно освоить эти ситуации в семье, и родителям приходится прибегать к помощи специалистов, чтобы ребенок начал присоединяться к общей трапезе или научился выходить из дома на прогулку.

Принятое нами определение среды родственно понятию хронотопа, то есть «закономерной связи пространственно-временных координат», введенному А. А. Ухтомским в контексте его физиологических исследований (2002, с. 267) и затем (по почину М.М. Бахтина) перешедшему в гуманитарную сферу «Ухтомский исходил из того, что гетерохрония есть условие возможной гармонии: увязка во времени, в скоростях, в ритмах действия, а значит и в сроках выполнения отдельных элементов, образует из пространственно разделенных групп функционально определенный "центр"» (Большой психологический словарь, 2004). Ухтомский ссылается на Эйнштейна, упоминая «спайку пространства и времени» в пространстве Минковского; он вводит это понятие в контекст человеческого восприятия: «.. с точки зрения хронотопа, существуют уже не отвлеченные точки, но живые и неизгладимые из бытия события» (Ухтомский, 2002, с. 342).

М.М. Бахтин понимал под хронотопом «существенную связь пространственных и временных отношений» (1975). Примерами хронотопов могут служить «декорации», в которых развертывается действие (порог, лестница, коридор, дорога, замок, площадь), отдельные элементы сюжета (встреча, разлука, бегство, потеря, брак), события в жизни героя (кризис, падение и восстание, любовь, смерть) и целые жанры (авантюрный роман, волшебная сказка, анекдот).

В средовом подходе понятие хронотопа преломляется несколько иначе.

Природа того, что осваивает ребенок, – скорее социальная, чем жанровая. Для того чтобы ребенок

осваивал культурно-исторический опыт общества, он должен научиться «вписываться» в рамки предлагаемого ему устройства пространства, времени, социальных отношений и т. д. «В социальной психологии хронотоп означает типическую повторяющуюся ситуацию, в которой происходит процесс общения. Известны хронотоп школьного урока, где формы общения заданы традициями обучения, хронотоп больничной палаты, где доминирующие установки (острое желание излечиться, надежды, сомнения, тоска по дому) накладывают специфический отпечаток на предмет общения, и др.» (Общая психология, 2005).

При формировании среды некоторые характеристики мы будем специально моделировать, а другие будут складываться спонтанно. Так, для детей с речевыми проблемами важным оказывается моделирование речевой среды (например, договоренность, что все фразы взрослых будут короткие, а речь – нарочито разборчивая), а для слабовидящих детей более важным становится моделирование предметного мира, например яркости и величины игрушек, разборчивости надписей и т. д.

Моделирование среды обычно начинается с устройства окружающего пространства. Так, для занятий с ребенком, который боится больших пространств, мы выбираем маленькую комнатку, а если он испытывает навязчивый интерес к розеткам и другим отверстиям в стене, приходится выбрать комнату, где их нет или они чем-то загорожены. Мы избегаем ярких, возбуждающих цветов в игровых комнатах, а также сложного геометрического рисунка на обоях, который «завораживает» некоторых детей.

Разумеется, не всегда нужно менять среду под ребенка, иногда нужно приспособливаться к имеющимся реалиям – например, мы не можем удалить из здания огнетушители из-за того, что кто-то испытывает к ним навязчивый интерес. Однако мы можем понимать этот интерес и работать с ним: в чем-то разделять, в чем-то ограничивать.

Аркадий, 6 лет, очень любил огнетушители. Постоянно подбегал, чтобы полюбоваться на них, останавливался, если огнетушитель попадался ему по дороге куда-либо, специально сворачивал, чтобы забежать в угол, где, как он знал, стоит огнетушитель. Если кто-то не пускал его, настаивал, чтобы мальчик шел в нужную сторону, Аркадий все равно стремился к огнетушителю, мог выбежать для этого из кабинета, в который уже удалось войти.

Сопровождающий ребенка педагог спокойно относился к этому интересу мальчика и разрешал ему посмотреть несколько секунд на любимый огнетушитель. Как правило, после этого Аркадий соглашался оставить его и пойти на занятие. Таким образом, дорога затягивалась лишь ненамного, зато конфликт не возникал и мальчик был готов участвовать в занятии.

Моделирование временной, событийной составляющей среды достаточно сложно и разнообразно: в одной среде мы следуем за ребенком в его предпочтениях («Ну, чем мы сегодня займемся?»), а в другой – пытаемся предвосхитить и смягчить назревающие проблемы («Что-то ты устал, пойдем покажем маме твою картинку»); часто бывает, что в начале года последовательность заданий на занятии строится стереотипно, а затем наступает время разрушения стереотипов, внесения элементов новизны и непредсказуемости.

В данной работе мы будем особенно подробно описывать эмоциональную составляющую среды, так как для детей с эмоционально-волевыми нарушениями предсказуемость уровня эмоциональной насыщенности происходящего имеет решающее значение.

Таким детям сложно сдерживать аффективные порывы, выражать свои эмоции и «расшифровывать» эмоциональное состояние других людей по их поведению и выражению лица. Иногда ребенок ощущает силу эмоций, но не понимает ее смысла (веселится, когда кто-то плачет). Поэтому педагоги не всегда могут себе позволить спонтанные эмоциональные реакции: чаще всего эмоциональные характеристики среды тщательно продумываются и планируются. Так, например, во время одевания педагог избегает проявления каких бы то ни было эмоций, сосредотачивая все внимание ребенка на достижении определенного результата. А вот на музыкальном занятии педагоги демонстрируют энтузиазм и удовольствие от происходящего.

Впрочем, для детей со слабой выносливостью в контакте необходимо дозировать силу любых эмоций, подобно тому как для ребенка с гиперчувствительностью к слуховым раздражителям

приходится заменять фортепиано гитарой, а барабан – более тихо звучащими маракасами.

Борис, 5 лет.

Когда Борю приводили из детского сада, его мама бежала навстречу мальчику, улыбалась и громко говорила: «Привет, Боренька!» Мальчик начинал кричать, кидался на маму с кулаками, а после этого бегал по квартире, не мог ужинать и с трудом укладывался спать. Психолог посоветовала маме выражать свою радость не столь бурно: не выходить навстречу ребенку, а, сидя на диване, ждать, пока Боря сам подойдет к ней, после чего тихонько здороваться с ним. Мама последовала этому совету, и вспышки прекратились.

Осваивая ту или иную среду, мы осваиваем тот или иной культурный опыт, стоящий за ней, тот или иной смысл [13 - Ср. у М.М. Бахтина: «...всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов» (1975).], ради которого была создана эта среда. Например, в детском саду яркая эмоциональность других детей побуждает дошкольника вступить в игровые отношения с ними и освоить опыт взаимоотношений между людьми как представителями различных социальных позиций; в компаниях подростков растущий человек получает возможность социального сравнения с «равными другими» и в результате начинает лучше понимать себя – эмоциональное переживание сходных проблем и радостей способствует формированию интереса к внутреннему миру других людей, тем самым содействуя развитию самосознания, и т. п.

Заметим, что смысл происходящего участники могут понимать по-разному (например, ученик может любить данную дисциплину лишь потому, что ему нравится, как учитель о ней рассказывает, или решать задачи только для того, чтобы ему было о чем рассказать одноклассникам; часто дети приходят в школу ради общения, а учителя – с целью учить детей). Взрослые, моделирующие среду, должны учитывать мотивы, побуждающие детей осваивать ее.

Когда мы говорим про развитие детей, про их постепенную интеграцию в обществе через цепочку предлагаемых этим обществом сред, то здесь, по необходимости, также присутствуют эти две стороны: взрослый (взрослые), который задает ту или иную систему отношений, ту или иную среду, и ребенок, который эту среду осваивает. Общество задает разные среды с разной степенью жесткости правил поведения и определенности социальных ролей, то есть задает разную структуру среды. Ребенок, прилагая больше или меньше собственных усилий, испытывая большее или меньшее напряжение, осваивает эти среды. Задача взрослого – помочь ребенку освоить среду.

Таким образом, любая среда (как совокупность отношений с окружающим миром и с людьми, позволяющих ребенку освоить ее смысл, культурный опыт) может быть описана с трех точек зрения:

- 1) с точки зрения пространственно-временных, социальных и эмоциональных характеристик;
- 2) с точки зрения определенности ее структуры (задаваемой взрослыми);
- 3) с точки зрения уровня напряжения, необходимого для ее освоения (испытываемого, например, ребенком).

Пример среды: школа

Основным смыслом пребывания ребенка в школе является усвоение системы знаний и представлений, категориального аппарата, выработанного человечеством, знакомство с ведущими направлениями мыслительной деятельности человека, приобретение возможности самостоятельного поиска и анализа информации. Рассмотрим, как различные характеристики этой среды, ее структура помогают реализации этой цели и как ребенок может освоить эту среду и принять ее главный смысл.

Пространство. Уроки проводятся в определенном помещении (классе), в котором каждому ученику отведено его «более личное» пространство – парта (часть двойной парты). Несмотря на то что данная парты «принадлежит» этому ученику, он не может распоряжаться ею полностью по своему усмотрению: нельзя портить парту, помещать на нее посторонние предметы (например, игрушки,

конфеты, книги, чтение которых не входит в план текущего урока, и т. п.). Некоторые уроки проводятся в других помещениях, где вообще нет парт, или у ученика может быть другое место за другой партой и т. д. На перемена можно пойти в рекреацию, коридор, посетить столовую или туалет.

От ребенка, посещающего школу, требуется правильно ориентироваться в пространстве здания, знать, где находится его парты, понимать, как пройти в то или иное помещение школы, как вернуться обратно, а также сколько времени необходимо отвести на дорогу в то или иное место, чтобы не опоздать на урок.

Время. Объективно уроки проходят в отведенный для них временной промежуток в соответствии с практически неизменным в течение учебного периода (четверть, триместр, семестр) расписанием. Они имеют определенную и одинаковую для данного класса в данном учебном заведении длительность. Уроки чередуются с переменами разной длительности, однако и длительность перемен заложена в расписании.

Это значит, что от ребенка, посещающего школу, для успешной жизни в этой среде требуется согласовывать свою жизнь с заданным извне ритмом: учиться во время уроков, отдыхать во время перемен, успевать сделать свои личные дела и необходимые приготовления к уроку, когда для этого есть время, и т. п.

Субъективно время представлено как разворачивание событий. Не во все события, важные и интересные для других людей, ребенок оказывается вовлечен, не все переживает эмоционально, не все события влияют на его личность – правильнее сказать, что эти происходящие вокруг процессы и явления не становятся для него событиями. С другой стороны, для кого-то событием может стать то, на что остальные не обратят внимания, – какая-то фраза учителя (или севшая на окно синичка) захватит сознание ребенка настолько сильно, что он будет мысленно возвращаться к ней до конца урока, переживать ее эмоционально и т. д. Поэтому и время течет как бы неравномерно: один урок кажется скучным и длинным, другой – долгим и насыщенным, третий – кратким и пустым, хотя каждый из них длился ровно 45 минут. Именно это субъективное восприятие определяет отношение ребенка ко времени, к школьному расписанию.

Социальные роли и эмоциональные отношения. В школе ребенок вступает в отношения с учителем, который становится одной из самых значимых фигур в жизни ребенка, причем эти отношения базируются в основном на авторитете учителя как посредника между ребенком и миром знаний, «сокровищницей культурного опыта человечества», куда учитель может провести ребенка, как джинна из волшебной сказки. Отношения ребенка с учителем:

- эмоциональны (ребенок заинтересован в положительной оценке сделанного им, в похвале учителя);
- иерархичны (учитель всегда опытнее, мудрее, эрудированнее ребенка в данной области знаний);
- стабильны (подобные отношения существуют, как правило, в течение четырех лет начальной школы и во многом вносят свой вклад в то, каким образом сложатся отношения ребенка с учителями и другими социально значимыми взрослыми в дальнейшем);
- заданы (не ребенок выбирает учителя, учитель предлагается ребенку, задается извне школьной администрацией).

Помимо учителя и самого ребенка в классе присутствуют другие дети, с которыми ребенку необходимо вступить в отношения: вместе учиться на уроках, отдыхать на переменах, возможно, вместе проводить свободное внешкольное время.

Виды сред с точки зрения структурированности

Рассматривая среды с точки зрения структуры, мы условно разделяем их на три вида:

Слабоструктурированные (свободные) среды. В такой среде, как правило, одновременно происходит несколько событий, и ребенок должен сам решить, чем сейчас заниматься (например, лежать на диване,

играть с любимой игрушкой или найти себе собеседника и пообщаться). Это ситуации, в наибольшей степени требующие спонтанного поведения и гибкости, – здесь у ребенка нет опоры на структуру, создаваемую взрослыми. При моделировании такой среды особой проблемой становится обеспечение эмоциональной и физической безопасности. Поэтому в группе детей с эмоционально-волевыми нарушениями в свободной ситуации обязательно присутствие взрослых.

В такой среде ребенку предлагается ориентироваться на свои интересы или имеющиеся эмоциональные отношения, и становится видно, сложились ли у ребенка эмоциональные отношения с другими людьми или он опять погрузился в свои сверхинтересы и стереотипные игры. Примером слабоструктурированной среды может служить традиционная сельская ярмарка, на которой ребенок (да и взрослый) порой теряется, не знает, чем заняться, и стоит в полной растерянности, ошарашенный обилием запахов, яких пятен и громких звуков, людей, когда в один вихрь неразделимых впечатлений сливаются Петрушка и полицейский, шарманщик и обезьяна, цыган и медведь, леденцы и пряники, качели и карусели.

Мы в своей работе используем такие неструктурированные среды, как перемена и свободная игра.

Среднеструктурированные среды. В число смыслов среднеструктурированной среды всегда входит актуализация выбора, предоставляемого ребенку. В отличие от слабоструктурированной среды (свободной ситуации), в среднеструктурированной обычно есть события, организованные взрослыми, и ребенок может выбрать, в каком из них участвовать (в этом отличие от четко структурированных сред). Таким образом, среда предполагает опору на структуру, правила и распределение ролей, но приветствуется определенная спонтанность поведения – ребенкулагаются некоторые вариации поведения и свобода выбора (который он осуществляет, исходя из того, какие виды деятельности ему интересны, какие игры его увлекают, с какими сверстниками он хочет общаться и т. п.). Ребенок может остаться в рамках предложенной структуры или повести себя независимо от нее, не нарушая при этом общего занятия или игры. Если ребенка на ярмарку приводит мама, она обычно привлекает внимание ребенка к двум-трем развлечениям, помогая ему сориентироваться, выбирая между кукольным театром, зверинцем и тиром. Большинство используемых нами сред тоже содержат в себе предложение выбора, то есть являются среднеструктуризованными.

Домашняя ситуация чаще всего представляет собой слабо-или среднеструктурированную среду. В ней есть определенные ограничения (распорядок дня, требования к поведению за столом, ограничения на просмотр мультфильмов и т. п.), но есть достаточно много ситуаций, в которых ребенку предлагается выбор, чем ему заняться. Есть и такие моменты, когда ребенок может или даже должен занимать себя сам.

Четко структурированные среды: у ребенка есть опора на понятную структуру и правила, роли четко распределены.

Когда на ярмарку приходит целый класс во главе с учительницей или экскурсоводом, для школьников эта среда выступает как четко структурированная: несмотря на огромное количество разнообразных развлечений, им указывают, куда идти (сначала на карусель, затем в цирк, потом за мороженым и т. д.) и сколько времени там оставаться.

В своей работе мы также используем четко структурированные среды. Это уроки и индивидуальные занятия с логопедом и дефектологом.

Школа в целом является собой среду с четкой структурой. Более точно, можно сказать, что структура школьной среды является достаточно жесткой в ситуации организованного взаимодействия (урок, концерт, поход в столовую) и достаточно слабоструктурированной в другое время (перемена, одевание на физкультуру). А вот среднеструктурированные среды в школе встречаются редко – школа в своей ежедневной жизни редко предоставляет ребенку выбор.

Возможности адаптации к среде

Обратимся теперь к процессу адаптации ребенка, освоения им структуры среды. Рассмотрим несколько примеров неудачной попытки интеграции ребенка в детском саду с точки зрения изменений, вызванных этой попыткой.

1. Впервые прия в детский сад, ребенок не может быстро адаптироваться к новой для него ситуации, ему трудно понять и принять существующие правила, включиться в общую деятельность. Когда все дети свободно играют, он играет в стороне с теми игрушками, которые не пригодились никому другому. Если при этом он не мешает другим детям, воспитатели могут не обращать внимания на его поведение и те трудности, которые он испытывает. Они предоставляют ему возможность играть в одиночестве и даже разрешают не участвовать в занятиях, если он отказывается садиться за стол и выполнять задания. Такой ребенок, формально находясь в группе, оказывается, тем не менее, исключен из жизни группы.

В этом случае ребенок и среда никак не воздействуют друг на друга.

2. Известны также случаи, когда ребенок мешает воспитателю вести занятия, а детям – играть. Он дерется, чтобы добиться желаемого, кричит, падает на пол и бьет ногами. Взрослые не знают, что они могут с этим сделать, и, не имея возможности изменить поведение ребенка, стараются не провоцировать его на социально неприемлемое поведение. Постепенно у воспитателя появляется список вещей, которых ребенок не переносит, – он перестает обращаться к такому ребенку с инструкцией («сядь за стол, начинается занятие») или запретом («нельзя выбрасывать землю из цветочного горшка»). Или он замечает, что ребенок расстраивается, если не получает за обедом тарелку с любимой картинкой, – и всегда сам находит для него нужную тарелку. От детей в группе воспитатель требует, чтобы они не отнимали игрушки у этого ребенка и даже по первому требованию отдавали ему все, что он захочет.<

> Попавший в такую группу гость может не понять, что в ней идет не так, поскольку явных конфликтов не видно. Тем не менее отношения, которые складываются среди детей, между детьми и воспитателем, нельзя назвать правильными. С одной стороны, оградив от переживания дискомфорта одного ребенка, воспитатель создает дискомфортную ситуацию для всех остальных детей, которые вынуждены поступаться своими интересами. С другой стороны, группа детского сада перестает быть адекватной моделью общества – и если другие дети в такой среде могут приобрести полезный опыт, то ребенок, вокруг которого организуется жизнь группы, оказывается лишен необходимой подготовки к будущей взрослой жизни.

В этом случае ребенок «ломает» среду перестраивает ее в соответствии со своими страхами и проблемами.

3. Бывает и по-другому Воспитатели хотят научить детей чему–то важному и интересному и знают, как это должно выглядеть: дети сидят за столом, внимательно слушают взрослого, выполняют его просьбы и команды. Если же какой-то ребенок не сидит, а бегает по помещению, воспитатель со все возрастающей строгостью призывает его к порядку. Ситуация становится слишком напряженной для ребенка, уговоры и запреты не помогают, беготня повторяется раз за разом – и достаточно быстро родителям предлагают забрать ребенка из детского сада.

В этом случае среда отторгает ребенка.

4. Возможен еще один сценарий: воспитатели, столкнувшись с проблемой, могут, тем не менее, поставить перед собой цель добиться от ребенка подчинения правилам. Если при этом они ведут себя излишне жестко, возникает опасность «сломать» ребенка, его личность. Так, известны случаи, когда неудачный опыт посещения детского сада заканчивался развитием у ребенка ночного энуреза, появлением заикания или мутизма [14 - Поучительный пример «борьбы за дисциплину» приводится в книге Мурашовой Е.В. «Дети-«тюфяки» и дети-«катастрофы»: «Заснешь, как миленький! <...> через месяц Витя действительно стал спать всю ночь напролет. Еще через месяц его привели ко мне с ночным энурезом» (2003, с. 92). В этой книге описывается, как семья может помочь ребенку с СДВГ адаптироваться в школе.].

Причиной возникновения таких нарушений неизбежно становится недостаточно мягкое обращение с ребенком. В некоторых случаях ребенок сам хочет соответствовать требованиям, «быть хорошим», и постоянные неудачи приводят к тому, что среда детского сада становится для него стрессовой и даже интересные игры и занятия, доброжелательная воспитательница не помогают ему справиться с трудностями и напряжением.

В этом случае среда воздействует на ребенка негативно.

В первом и во втором случае взрослые отступают от своих требований, чтобы создать ребенку комфортную среду в третьем и четвертом – негибко настаивают на них и создают стрессо-генную среду. Как обычно бывает, оптимальное решение обнаруживается где-то посередине. При интеграции ребенка в среде взаимно приспосабливаются, меняются и среда, и ребенок. При этом среда сохраняет свою структуру, а ребенок не теряет себя как личность – но эмоциональные отношения между участниками процесса обогащаются, становятся более терпимыми и человечными.

Вера, 6 лет, была медленнее всех детей своей группы детского сада из-за двигательных проблем, вызванных детским церебральным параличом. Педагоги придумали игру «самая медленная черепашка» – выигрывает тот, кто медленнее всех доползет до стены зала, ни на секунду не прекращая движение. Конечно, Вера победила в этой игре, но в выигрыше оказались и остальные дети: они научились двигаться медленно, прислушиваться к ощущениям от движения, преодолевать свою импульсивность.

Ж. Пиаже описывает воздействие человека на среду как «ассимиляцию», то есть «включение объектов в схемы поведения», а процесс воздействия среды на человека как «аккомодацию»: «воздействие вещей на психику всегда завершается не пассивным подчинением, а представляет собой простую модификацию действия, направленного на эти вещи», и заключает: «можно было бы определить адаптацию как равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, или, что, по существу, одно и то же, как равновесие во взаимодействиях субъекта и объектов» (1994, с. 60–61). То есть адаптация представляет собой процесс изменения психических структур под воздействием внешних и внутренних обстоятельств. Это предполагает необходимость того, что внешние и внутренние воздействия попадут в некоторый приемлемый диапазон, тем самым не приводя к разрушению, но вызывая изменения уже сложившихся психических структур.

В отличие от обычных детей, у которых каждый следующий этап развития естественным образом сменяет предыдущий (ребенок спонтанно осваивает разные системы отношений) [15 - Л.С. Выготский: «И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста. Исследование показывает, что такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов» (2000).], у детей с проблемами в эмоционально-волевой сфере собственная активность бедна, недостаточно целенаправлена, ограничена узким кругом хорошо знакомых ситуаций и интересов, и поэтому они склонны как бы останавливаться на каждой из ступеней эмоционального развития. Дело усложняется тем, что родители, как правило, бывают напуганы аффективными вспышками ребенка, и однажды найдя комфортную для ребенка среду, не решаются начать осваивать другие среды и расширять «безопасную», то есть приемлемую для ребенка, зону.

Однако если такой ребенок все время находится в комфортной среде – среда не выдвигает перед ним никаких требований, то ему не надо приспосабливаться, незачем развиваться, внутренне меняться (в терминах истории, вынесенной нами в эпиграф, «его шкафы так и останутся на боку»). Если среда предъявляет излишне много требований, то ребенок не сможет в своем поведении соответствовать им всем, и его развитие опять-таки будет существенно ограничено, так как вместо того, чтобы тратить усилия на решение адекватных для него задач развития, ребенок истощит все свои силы на соответствие той планке, которую он пока не готов взять, – попытка, заранее обреченная на провал.

Между тем соблюдение тех или иных правил – непременное условие любой деятельности. Например, для концерта нужна тишина в зале, при организации дискуссии необходимо, чтобы люди говорили по

очереди, водители на дорогах должны соблюдать правила дорожного движения. Большее количество правил в игре приводит к большему разнообразию ходов: шахматы вариативнее домино, преферанс – интереснее «пьяницы». Так происходит и в искусстве – жанровые ограничения ведут к новой свободе.

Как же все-таки добиваться выполнения правил!

Во-первых, нужно быть последовательным, то есть все время помнить о правилах и стремиться к их выполнению. Это значит, что если мы озвучили некоторое правило (допустим: «В классе нельзя визжать»), то определенное ограничение накладывается прежде всего на нас (теперь визжащего ребенка придется выводить из класса). Точно так же, если мы обещали ребенку игрушку после урока, ее обязательно нужно предложить ему даже в том случае, если он сам забыл об этом. Кроме того, все взрослые должны «играть в одни ворота», действовать согласованно (поэтому необходимо проводить регулярные встречи специалистов, а также встречи специалистов с родителями [16 - Точно так же, для того чтобы ребенок выполнял правила дома, очень полезно взаимопонимание между членами семьи, осуществляющими его воспитание.]).

Во-вторых, нужно стараться выяснить, что именно мешает ребенку «быть хорошим», и искать способ помочь ему. «Если верно, что дети ведут себя хорошо, если могут, то мы прежде всего должны понять, что мешает ребенку хорошо себя вести. Другими словами, нам нужно выявить факторы, которые тормозят развитие навыков адаптивности и самоконтроля» (Грин, 2010, с. 30).

В-третьих, нужно не торопиться и в каждый момент ставить перед ребенком реальные задачи: если ближайшей целью наших занятий является умение сидеть на уроке тихо от звонка до звонка, то в первый момент мы, скорее всего, должны решать задачу, как и с кем ребенок войдет в класс за минуту до конца урока (ему нужно будет сесть за парту, услышать звонок и только тогда бежать на перемену).

Итак, в среде, которую организует педагог для ребенка, изначально присутствует структура, с которой ребенок должен познакомиться (и научиться вести себя в соответствии с этой структурой). В начале работы ребенок обычно далек от этого, но педагог, опираясь на опыт работы с другими детьми, предполагает, что если среда смоделирована правильно, то ребенок со временем сможет освоить ее структуру. Заметим, что у разных детей бывают разные проблемы: иногда структура бывает очень свободной, и ребенку сложна именно эта свобода, иногда, наоборот, очень жесткой, и это тоже вызывает сложности. Иногда ребенку сложно просто быть в обществе других детей.

Гоша, 6 лет, боялся других детей, но любил музыку. Психолог поставил цель: научить Гошу быть рядом с другими детьми на музыкальных занятиях. Дважды в неделю они подходили к двери музыкального зала, но мальчик не хотел заходить внутрь. Психолог не настаивал, брал Гошу за руку, они возвращались в игровую комнату и продолжали занятие. Через месяц мальчик зашел на занятие и сел в угол. Он посмотрел на пение других ребят несколько минут, а потом взял психолога за руку и вышел из зала. На следующее занятие мальчик шел без страха, но все равно не участвовал в занятии – только сидел в углу и смотрел. Постепенно время пребывания в детском коллективе увеличивалось. Однажды он решился взять у музыкального терапевта флагшток, чтобы помахать им под музыку, как это делали другие дети, – это была большая победа. Через несколько месяцев Гоша участвовал в музыкальных занятиях наравне с другими детьми.

На этапе групповой работы мы используем занятия с разными правилами и ролями, заданными взрослыми, то есть с разной структурой. Эта структура задается, присутствует в сознании педагога с самого начала и влияет на то, как он общается с детьми, хотя внешне одно и то же занятие с одной и той же внутренней структурой может выглядеть по-разному на разных этапах работы (в начале года на музыкальном занятии дети бегают и кричат, а в конце – те же дети чинно выполняют все задания педагога). И наоборот, занятия с разной внутренней структурой могут со стороны выглядеть одинаково (игра в «кошки-мышки» может быть способом приучить детей к жестко заданной смене деятельности, а может быть попыткой дать им инструмент для самостоятельной организации общей игры).

Освоение структуры происходит не сразу – иногда кажется, что ситуация вроде бы не движется, раз за разом мы терпим неудачу, не видно даже маленьких продвижений в нужную сторону. В таком случае нельзя опускать руки: во-первых, следует подумать, какую именно маленькую задачу мы должны

ставить на пути к цели, какой маленький шаг в данном направлении мы могли бы совершить вместе с ребенком; во-вторых, нужно еще и еще раз подумать, на какие сильные стороны ребенка мы можем опереться, какие опоры мы можем предложить ребенку, чтобы помочь ему освоить среду, научиться активно действовать в ней (подробнее об опорах – в конце главы, а также в главе «Интеграционный маршрут»).

Например, если ребенок освоил четкий распорядок урока, но боится свободной ситуации, пугается детей на перемене, педагог поначалу может руководить его действиями: «Ты можешь залезть в домик и там отдохнуть», «Пойдем поиграем в кубики» или «Давай к Леночке подойдем, посмотрим, как она прыгает». Ребенку предлагается несколько вариантов действий, из которых ребенок самостоятельно делает выбор. Потом количество возможных вариантов расширяется, педагог обращает внимание ребенка на то, чем заняты другие дети, предлагает ему присоединиться к ним или самому попробовать сделать то же самое, что и они. Потом педагог спрашивает, чем ребенок хотел бы заняться, и помогает ему организовать желаемое, постепенно все более и более передавая организацию процесса самому ребенку – он должен научиться сам находить себе занятия. Важно замечать и поддерживать малейшую собственную активность ребенка, его готовность самостоятельно выбрать себе дело.

Мы используем развивающие среды для увеличения способности ребенка к адаптации с целью его последующей интеграции в образовательном пространстве. Такой подход созвучен и в какой-то мере основывается на теории И.А. Аршавского о физиологическом стрессе и концепции зоны ближайшего развития, предложенной Л.С. Выготским (2000, с. 906–908).

С точки зрения физиологии, «адаптация есть реакция физиологического преобразования организма и его частей, в результате которой повышаются его структурно-энергетические потенциалы, т. е. его энергетические резервы, и тем самым

– его последующие рабочие возможности» (Аршавский, 1990, с. 20). Она возникает в ответ на воздействие среды, некомфортное для организма, вызывающее «энергетические траты», стрессовое. С точки зрения эмоций, «стрессовые реакции – это состояния повышенного эмоционального возбуждения, вызываемые действием либо перечисленных раздражителей, либо сильных психологических факторов» (Там же, с. 20).

Анализируя реакции организма на физические воздействия среды (например, температуру воздуха или воды), можно выделить три зоны таких воздействий. При определенных условиях человек чувствует себя комфортно, среда не требует от него никакой особенной активности. Если условия меняются (например, становится холодно), то человек испытывает дискомфорт и организм проявляет те или иные защитные реакции (человек начинает двигаться или дрожит; согреваясь, он получает положительные эмоции). «При холодовом воздействии, в связи с повышением мышечного тонуса и увеличением теплопродукции, после кратковременного сужения сосудов кожи происходит их расширение» (Там же, с. 21–22). Это физиологический стресс для организма. При дальнейшем ухудшении условий приспособительные возможности организма оказываются недостаточными (происходит переохлаждение). Стресс оказывается патологическим.

И.А. Аршавский назвал первую зону комфортной, вторую – зоной физиологического стресса, а третью – зоной патологического стресса.

Удивительный закон физиологии заключается в том, что воздействие в зоне физиологического стресса закаливает человека, укрепляет защитные силы организма. При этом комфортная зона расширяется (закаленный человек, сам того не замечая, одевается легче, чем незакаленный), а зона патологического стресса отодвигается (закаленный человек простужается реже, чем незакаленный). Связано это с тем, что энергетические резервы, мобилизованные организмом для решения задачи адаптации к стрессовому воздействию, оказываются выше необходимых для восстановления исходного состояния. Возникает «избыточный анаболизм», который «обогащает организм новыми энергетическими ресурсами и увеличивает границы адаптации» (Аршавский, 1992, с. 34).

Возрастание нагрузки в пределах зоны физиологического стресса усиливает закаливающий эффект. Однако, если воздействие происходит в зоне патологического стресса, адаптивные возможности организма резко падают и зона физиологического стресса сужается (отмороженный однажды палец

мерзнет гораздо чаще, чем остальные пальцы, отморозить его повторно очень легко). Воздействие же, относящееся к комфортной зоне, не влияет на защитные силы организма.

У детей с нарушениями эмоционального развития мы видим нечто подобное: если воздействие окружающей среды слишком интенсивно (попадает в зону патологического стресса), то ребенок не выдерживает этого воздействия и уходит от общения. Если взрослые, увидев, что длительный эмоциональный контакт неприятен ребенку, отказываются от направленного общения с ним, взаимодействуя с ребенком лишь по поводу режимных моментов жизни, то есть создают комфортную среду, то ребенок рискует так и не испытать радость от общения с другими людьми. Если же специально смоделировать среду, тонко дозируя вмешательство взрослого, сенсорную и смысловую нагрузку среды, то выносливость ребенка в контактах может увеличиться, и он получит возможность более полноценного общения со своими близкими, педагогами, другими детьми.

Применяя тот же подход к проблеме адаптации ребенка к средовым воздействиям, можно сказать, что с точки зрения предъявляемых ими требований к адаптационным возможностям ребенка среды бывают трех видов.

Стрессогенная среда вызывает стойкую дезадаптацию ребенка (патологический стресс), что проявляется в стремлении не участвовать в отношениях со средой (устойчивое избегание любого взаимодействия, панические реакции, агрессия, выраженная дисфория, нарушение физиологических функций – появление энуреза и энкопреза, отказ от еды, проблемы со сном), поскольку у ребенка исчерпан весь потенциал средств адаптации. Например, воздействие окружения слишком длительно и/или интенсивно для ребенка (слишком громко, слишком ярко, слишком страшно и т. п.).

Дима, 4 года. Мальчик демонстрировал поведение глухого человека: не реагировал на звуки, человеческую речь. Выяснилось, что мама ребенка, учась в консерватории, долгое время разыгрывала музыкальные пассажи на рояле, стоящем в той же комнате, что и детская кроватка. Это воздействие было настолько стрессовым для ребенка, что он был вынужден прибегнуть к защите с помощью игнорирования звуковых стимулов.

Л.С. Выготский так описывает эмоциональное воздействие стрессогенной среды на человека: «Среда в этом случае превалирует над организмом <...> человек реагирует на критическую ситуацию отрицательными эмоциональными реакциями. Страх, гнев, горе, грусть и все разновидности отрицательных эмоций имеют место в этом случае» (1996, с. 76) [17 - В цитируемой работе Выготский не пользуется терминами «стрессогенная», «комфортная» и «развивающая» среда, но описывает именно то, что мы имеем в виду под данными терминами.].

Такая среда не способствует развитию ребенка, так как уровень напряжения, испытываемого ребенком, чрезмерен и даже опасен – может провоцировать регресс, болезненные проявления, появление неадекватных защит

Комфортная среда не требует запуска новых механизмов регуляции поведения, «наше поведение обнаруживает следы уравновешенности с окружающей средой. В этом случае наше поведение является нейтральным в эмоциональном отношении» (Там же).

Такая среда может быть полезна для решения задачи формирования у ребенка средств взаимодействия с миром или отработки определенных операций и навыков (навыки, связанные с речью, предметной деятельностью, самообслуживанием, лучше всего формируются в привычной ситуации дома или знакомых занятий), а также задачи адаптации ребенка к новой ситуации, которые педагог решает, исходя из системы отношений, которую предлагает ребенок, и его возможностей для проявления активности.

Если ребенок слишком долго находится в стрессогенной среде, у него нарастают аутистические защиты, он все больше отгораживается от реальности, и в этом случае специалистам приходится подбирать для него комфортную среду, которая даст ему возможность использовать уже сформированные механизмы регуляции поведения, или вывести его из аутистических защит Но долго на этом этапе задерживаться не следует, так как наша задача – сформировать новые механизмы или

включить слабые звенья в систему эмоциональной регуляции поведения. Если задачи восстановления контакта с окружением решены, среда может начать тормозить развитие ребенка (например, неменяющаяся ситуация дома или на занятиях [18 - Именно это, на наш взгляд, приводит к определенным ограничениям в использовании системы TEACCH (Treatment and education of autistic and related communication handicapped children – программа обучения аутичных детей и детей с нарушениями коммуникации): среда для занятий слишком структурирована и стереотипна и, следовательно, подходит не всем детям.] приводит к тому, что ребенок начинает скучать, становится вялым, его исследовательская активность снижается, игры становятся однообразными и т. д.]).

Развивающая среда вызывает временную дезадаптацию ребенка (физиологический стресс): «равновесие между организмом и средой нарушается в пользу организма, когда организм... справляется с задачами, встающими перед ним, когда он господствует над средой, когда у него остается еще в запасе излишек энергии, не израсходованной по прямому назначению. В этом случае возникают положительные эмоции радости, гордости, удовлетворения, торжества и т. д.» (Выготский, 2000). Такая среда провоцирует активность слабых звеньев системы регуляции поведения и способствует их включению в эту систему и ее совершенствованию. Именно такая среда направлена на личностное развитие ребенка.

Подчеркнем, что степень структурированности и степень комфортности среды не сопоставимы друг с другом однозначно. Рассмотрим для примера две среды: четко структурированную и слабоструктурированную. Для одного ребенка наиболее комфортной будет структурированная среда, так как жесткий порядок и однозначность правил соответствуют стереотипности его поведения, а менее структурированная среда будет вызывать дискомфортные переживания: лишившись привычного стереотипа, ребенок не сможет сам себя занять, и любое неожиданное воздействие со стороны свободной среды будет восприниматься им как стрессовое. Напротив, для другого ребенка жесткость требований взрослого и негибкость ситуации могут воспрепятствовать адаптации, тогда как в свободной ситуации, занимаясь тем, что он сам выбрал, он будет ощущать полное благополучие. Третьему жесткость внешних правил структурированной среды позволит расширить возможности саморегуляции и станет развивающим моментом, поскольку первостепенной задачей для него является согласование своих желаний и непосредственных импульсов с четкими и ясными требованиями окружения.

Сказанное выше не означает, что в жизни ребенка должны присутствовать исключительно и только развивающие среды, так как постоянное ощущение напряжения вряд ли приведет к полезным результатам. Развивающие среды должны чередоваться с комфортными, когда ребенок может получить передышку, набраться сил перед следующим напряженным моментом, бросающим вызов личностным изменениям.

Закон физиологического стресса имеет аналогии и в психологии. Л.С. Выготский пишет: «...всякий знает, что слишком легкое и слишком трудное обучение одинаково малоэффективно». Если задача окажется слишком простой, ребенок не получит пользы от ее решения («он может посвистывать, ничего не делать и все-таки идти первым учеником»); если же задача слишком сложна, то может вызвать апатию и отказ от дальнейших занятий («будет работать и все-таки не угонится»). «Идеальный возраст школьного класса для данного ребенка совпадает с зоной его ближайшего развития. <...> А зону ближайшего развития мы определили как такой показатель ума, который основывается на том, что ребенок умеет делать под руководством» (Выготский, 1996, с. 148–149). В применении к освоению ребенком различных сред это означает, что «уровень сложности» среды нужно выбирать с учетом того, что ее освоение происходит под руководством взрослого, который вначале помогает ребенку, а затем уменьшает свое участие.

Для облегчения освоения той или иной среды общество предлагает ребенку некоторого проводника – как правило, это значимый взрослый, носитель определенной социальной роли. С ним ребенок вступает в некоторые отношения, обладающие той или иной эмоциональной насыщенностью, регламентированностью, определенностью, константностью, иерархичностью и рядом других характеристик. Через эти отношения преломляется тот смысл, для передачи которого в обществе

возникла данная социальная среда.

Например, то, как пройдет период адаптации ребенка к школе, зависит во многом от того, а возможно, и в максимальной степени определяется тем, каким будет первый учитель, насколько учитель будет готов, способен, заинтересован в том, чтобы создать условия, способствующие интеграции ребенка в классе. Но, кроме того, и сам ребенок должен быть готов к тому, чтобы в ситуации группового обучения вступить в социальные и эмоциональные отношения с учителем, направленные на освоение культурного опыта в рамках пространства и времени школьного обучения.

Эта задача является достаточно сложной для ребенка, поэтому многие дети нуждаются в подготовке к обучению в школе. Обычно эта подготовка осуществляется в рамках детских садов и/или специализированных групп подготовки при школах. Однако зачастую подобная подготовка сводится к приобретению знаний, умений, навыков, когнитивному развитию, без учета эмоциональной стороны взаимоотношений с учителем и сверстниками, что в дальнейшем может вызвать трудности при адаптации ребенка к школе. Если же мы говорим о ребенке с особенностями эмоционально-волевого развития, то здесь, в силу имеющихся у него сложностей адаптации к новой ситуации, задача комплексного подхода к подготовке к школьному обучению встает особенно остро.

В начале работы с ребенком мы стараемся организовать среду так, чтобы она быстро и гибко менялась, реагируя на малейшие проявления спонтанной активности ребенка, а также провоцировала их. В результате у ребенка устанавливаются доверительные отношения с педагогом, который впоследствии поможет ребенку осваивать другие среды. Этот педагог не только «обживает» вместе с ребенком каждую из ступеней его интеграционного маршрута (систему отношений), но и помогает ребенку перейти на новую ступень, формирует у него ресурсы для такого перехода (через освоение новых игр, расширение сферы интересов и коммуникативных возможностей ребенка, освоение новых пространств, формирование способности к переключению от одной деятельности к другой, от одного события к другому) и затем вместе с ребенком совершает этот переход.

Постепенно ребенок будет осваивать сложную для себя среду, все меньше и меньше нуждаясь в помощи и поддержке взрослого. Шаг за шагом педагог «самоустраниется» из этой ситуации, все более и более передавая инициативу ребенку. То есть вначале педагог служит для ребенка опорой при освоении этой новой ситуации, а затем постепенно «уходит» из нее, уменьшает долю своего участия и, соответственно, поддержку для ребенка.

Опоры для освоения среды. Мы называем опорами те средства, которые помогают ребенку освоить новую ситуацию или «удержаться» в сложной для него ситуации. Для многих детей, особенно с тяжелыми или множественными нарушениями, такими опорами могут быть ритуалы, предваряющие самые обычные бытовые действия. «Например, прежде чем переодевать, всегда дотрагивайтесь обеими руками до его плеч. Тогда он запомнит, что после такого ощущения следует переодевание.

Вы сможете дать ему опору, ориентиры, чтобы мир обрел хоть какую-то предсказуемость» (Беркович, 2009).

В начале освоения новой среды опорами могут выступать не только значимый взрослый (мама, няня или педагог), но и любимые игры или занятия в новой для ребенка ситуации (например, при переходе из одной среды в другую ребенок может взять с собой любимого плюшевого мишку или красный бантик, которые помогут ему не растеряться в новой, тревожной ситуации).

Для дальнейшей адаптации, «удержания» ребенка в ситуации полезно учитывать его интересы и сверхинтересы (например, сенсорные ощущения и ощущения от движения, еда, свойства и функции предметов, свои эмоции и эмоции окружающих); опираться на имеющиеся у ребенка стереотипы (например, выстраивание машинок друг за другом) и создавать новые стереотипы (постоянно повторяющийся порядок событий, расписание занятий, последовательность смены помещений, заданий). Постепенно в качестве опор начинают выступать эмоциональные отношения, социальные роли, правила, речевые инструкции, объяснения взрослого.

В следующей главе мы опишем типичный интеграционный маршрут ребенка как цепочку усложняющихся сред и поговорим о том, какие опоры помогают ему осваивать эти среды.

Интеграционный маршрут

– Надо запастись терпением, – ответил Лис. – Сперва сядь вон там, поодаль, на траву, – вот так. Я буду на тебя искоса поглядывать, а ты молчи. Слова только мешают понимать друг друга. Но с каждым днем садись немножко ближе...

Назавтра Маленький Принц вновь пришел на то же место.

– Лучше приходи всегда в один и тот же час, – попросил Лис. – Вот, например, если ты будешь приходить в четыре часа, я уже с трех часов почувствую себя счастливым. <...> А если ты приходишь всякий раз в другое время, я не знаю, к какому часу готовить свое сердце... Нужно соблюдать обряды. Антуан де Сент-Экзюпери. «Маленький принц»

Дети, о которых идет речь в этой книге, часто оказываются не готовы к занятиям в группе подготовки к школе, а иногда и вообще к посещению группы. У них не сформированы соответствующие механизмы регуляции поведения и нет возможности вступить в отношения со столь сложно организованной средой. Им страшно, когда вокруг шумят и бегают незнакомые дети, они не могут выделить среди большого количества людей того педагога, на которого надо ориентироваться – просить у него помощи и защиты, выполнять его инструкцию и т. д. Для таких детей оказывается необходимым сначала приобрести опыт индивидуальных занятий, затем групповых, и только потом они могут начать готовиться к школе.

Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы с трудом выдерживают классическое психолого-педагогическое обследование и часто не показывают на нем всех своих умений. Иногда у специалиста может создаться ошибочное впечатление, что ребенок не понимает речь, у него снижен интеллект и т. д. Бывает, что проходит полгода, прежде чем ребенок продемонстрирует хорошо развитые возможности восприятия, пространственных представлений или мелкой моторики.

Это значит, что, введя нового ребенка в группу без этапа индивидуальных занятий, мы поставим его в такие условия, в которых он не сможет показать, на что способен, а педагог, в свою очередь, не будет в состоянии подобрать для него адекватные задания, игры, способ взаимодействия.

Поэтому интеграционный [19 - Интеграционный (процесс, маршрут и т. п.) – специально созданный для интеграции данного индивидуума. Интегративный (детский сад, лагерь, школа) – позволяющий осуществлять интеграцию достаточно разнообразных индивидуумов. Интеграционный маршрут может проходить как через интегративные, так и через неинтегративные среды, в зависимости от актуальных для ребенка задач.] маршрут начинается с индивидуальных занятий, где педагог пытается создать комфортную ситуацию, которая не потребует от ребенка большой выносливости в контакте. Поначалу взрослый практически не проявляет своей личности, он становится для ребенка как бы «инструментом» или объектом приложения его активности (ребенок использует педагога как опору, чтобы вскарабкаться на подоконник, или тянет его к шкафу, чтобы достать с верхней полки игрушку).

Ребенку с аутизмом трудно соотносить свое субъективное время [20 - Субъективное время – специфика восприятия времени различными индивидами и группами, проявляющаяся в переживании темпа и ритма событий (Большая советская энциклопедия).] с временем других людей, переживание событий – с происходящими вокруг явлениями. Некоторые люди не чувствуют природных циклов (им сложно заставить себя спать ночью или вставать по утрам). Другим трудно прервать начатое дело и прийти куда-то вовремя – но без такой синхронизации взаимодействие с другими людьми становится затруднительным.

Вот как пишет об этом Ирис Юханссон: «Для меня не было никакой связи между тем, что показывали стрелки на циферблате, и реальностью. У меня не было никакого ощущения времени, зато я примерно определяла время суток: утро, полдень, послеобеденное время и вечер. Вообще говоря, я неплохоправлялась с этим, но когда нужно было успеть вовремя, подруга детства всегда звонила и

предупреждала меня, что мне нужно собираться, чтобы не опоздать.

Часы на стене тикали, я должна была идти на встречу, я смотрела, было восемь часов. "Восемь, точно, я должна выйти сейчас же, чтобы приехать вовремя". Необычное чувство. Я вышла и добралась вовремя, и все мое нутро поняло, что я соединила что-то, что было непонятно мне раньше. Было такое чувство, что мир открылся для меня» (2010, с. 123).

«Если представить физическое время как течение, то плывущий по нему индивид подобен дельфину Он время от времени выпрыгивает из астрономического времени или ныряет... в себя, в глубину времени, в собственное время. При всех своих неоспоримых достоинствах это небезопасная акция. Можно нырнуть в себя, погрузиться в свое "Я" и не вынырнуть...» (Зин-ченко, 2002). Задача педагога – помочь ребенку «вынырнуть» из своего внутреннего мира, увидеть в окружающем мире события, «начать строить собственное время, стать участником бытия» (Там же).

Для этого педагог должен организовать свое время в соответствии с субъективным временем ребенка: жить в его темпе, разделить его интересы, получить те же впечатления. Первые занятия с ребенком могут выглядеть так: «Потом он ложился на пол и смотрел в щели между кубиками. Этим он мог заниматься часами. Мне стало интересно, что ему в этом так нравится, и я тоже попробовала лечь на пол и посмотреть в щель между кубиками. Оказалось, что это очень интересно – видишь только часть комнаты, но если чуть-чуть изменить угол зрения, картинка сразу меняется» (Липес, 2008, с. 57). Таким образом, удается связать внутренний мир ребенка с какой-то частью внешнего мира.

Затем большой этап работы посвящен формированию и развитию контакта с педагогом на индивидуальных занятиях. В зонах наибольшего интереса ребенка строится совместная деятельность (игра), от которой и взрослый, и ребенок получают удовольствие, все больше сближаясь. Ребенок привязывается к взрослому, ощущает потребность в совместной игре (возможно и стереотипной). Он начинает узнавать своего педагога, выделять его среди других взрослых, «опираться» на него в сложных ситуациях.

Бывает, что на первые занятия приходит мама, особенно если ребенку трудно оставаться без нее и он настаивает, чтобы она была рядом. Если на первых порах ребенок опасался далеко отходить от мамы, то на этом этапе педагог договаривается с родителями, что игра уводит ребенка все дальше и дальше от них. В то же время сама мама не должна уходить от того места, где ребенок оставил ее, во все время занятия она сидит и ждет, когда ребенок к ней вернется, чтобы дать ему ощущение надежности, устойчивые «тылы» для экспансии, освоения окружающего мира.

Постепенно педагог начинает выступать как личность, с которой ребенок уже может взаимодействовать, а не только манипулировать ею. Например, взрослый заявляет о своих интересах, отказываясь отдавать все вагончики ребенку: «Подожди, я тоже хочу поиграть!» – или предлагает: «Давай кататься с горки по очереди: сначала ты, потом я, ладно?» Вводя элементы совместной игры, необходимо чутко следить за ребенком: ему очень трудно ждать своей очереди, поэтому педагог должен дозировать продолжительность ожидания, не допуская, чтобы ребенок истощился или отвлекся на другие игры.

У педагога и ребенка появляется общее пространство для игры, противопоставленное как «внутреннему миру» людей, так и «фактической, или внешней, реальности» (Винникот, 2008, с. 66). Теперь уже ребенок готов следовать за взрослым, осваивая новые пространства и виды деятельности. Этот взрослый будет «проводником» ребенка по интеграционному маршруту или по цепочке постепенно усложняющихся сред. Для того чтобы наметить следующий шаг интеграционного маршрута, необходимо внимательно наблюдать за изменением собственной активности ребенка [21 - Необходимость осваивать новую среду обычно приводит к снижению активности ребенка; в дальнейшем его активность снова возрастает, но становится несколько иной: меняется характер игр, аутостимуляций, сфера интересов.] и развитием его взаимодействия с окружающими людьми.

Далее можно увеличивать количество взрослых, с которыми будет взаимодействовать ребенок (например, в его расписании могут появиться занятия с дефектологом или специалистом по движению), и затем постепенно вводить ребенка в игровую мини-группу, где он будет осваивать отношения не только с взрослыми, но и с детьми.

Кроме интеграции ребенка в группе сверстников на этом этапе ставятся задачи по развитию речи, когнитивной и двигательной сферы. Это необходимо, чтобы к началу посещения группы подготовки к школе у ребенка повысилась компетентность в разных областях. Кроме того, это дает специалистам возможность ставить более сложные задачи познавательного развития, чем было доступно ребенку в начале посещения индивидуальных занятий.

Наташа пришла в Центр лечебной педагогики в 4,5 года [22 - Подробнее эта история рассказана в фильме «Просто человек» (РВОО «Центр лечебной педагогики», Москва, 2002).]. По словам бабушки, ее связи с миром на тот момент были очень скучными: «она лежала, мотала головой и кашала – практически даже не плакала». Первый год с девочкой занимались только индивидуально – пытались заинтересовать ее, наладить эмоциональный контакт. Довольно долго ничего не получалось, но однажды педагог принесла из дома котенка – и дело пошло на лад. Постепенно возросли возможности ребенка для общения с взрослыми, появились первые интересы: девочка стала реагировать на предложения педагога, эмоционально откликаться на них, полюбила игры с водой.

Благодаря этому появилась возможность несколько усложнить среду: добавились занятия движением. Изначально Наташа вообще не воспринимала людей, как бы не видела их, но потом начала размещать их, ставить тут и там, или использовала их как инструменты (чтобы достать нужные ей игрушки). Иногда в комнату, где происходило занятие с Наташой, приходили другой ребенок и педагог – они играли в другом углу, не пытаясь взаимодействовать с девочкой.

Когда Наташа привыкла к таким посещениям, решено было начать вводить ее в группу. Поначалу девочка просто играла с водой в той комнате, где происходили занятия, даже это было ей сложно, так как приходилось находиться рядом с другими детьми. На индивидуальных занятиях выяснилось, что Наташа любит музыку, поэтому решено было включить ее в музыкальные занятия группы.

Наташа училась играть вместе со всеми, выполнять задания, просто ждать. Поначалу она вовлекалась в деятельность на одну-две минуты и сразу истощалась, начинала кричать. Затем ей стало удаваться все дольше и дольше удерживать внимание на ситуации.

Со временем девочка стала готова к работе за столом, и у нее появились дефектологические занятия. В летнем интегративном лагере удалось преодолеть стереотипность в еде, девочка стала есть не только белую пищу (дома она отказывалась есть пищу другого цвета, например свеклу и огурцы).

В 9 лет Наташа активно участвовала в жизни группы подготовки к школе: играла в сенсорные и ритмические игры в кругу, на уроке могла раздать детям дидактические материалы. Она принимала последовательность занятий, изображенную в картиночном расписании.

Затем Наташа пошла в созданную ЦЛП и родительской ассоциацией школу, где со временем начала заниматься предпрофессиональной подготовкой в швейной, керамической, свечной и столярной мастерской. Девочка стала более общительной – полюбила ходить в гости, стала помогать бабушке по дому – мыла посуду, стирала, накрывала на стол. Возросли ее познавательные возможности, она научилась писать некоторые слова.

Замечательный пример интеграционного маршрута дан в книге В.Г. Короленко «Слепой музыкант». Мудрый дядя мальчика, сам ставший инвалидом на войне, убеждает мать не создавать ребенку слишком комфортных условий: «У него пока есть все шансы развить остальные свои способности до такой степени, чтобы хотя отчасти вознаградить его слепоту Но для этого нужно упражнение, а упражнение вызывается только необходимостью. Глупая заботливость, устраниющая от него необходимость усилий, убивает в нем все шансы на более полную жизнь».

Постепенно слепой мальчик осваивает множество развивающих сред – мир собственной комнаты, которую он сам прибирает, конюшню с протяжными звуками свирели, берег реки, где встречает соседскую девочку, с которой подружится на долгие годы. Он учится скакать на лошади, читать и писать, играть на фортепиано. Став взрослее, он идет в пalomничество вместе с нищими слепцами, а затем женится и становится профессиональным музыкантом.

Слишком высокие требования среды, с которыми ребенок еще не может справиться собственными силами или при доступной ему поддержке со стороны окружающих, могут вызвать стресс и привнести дополнительные сложности в его жизнь. Эти сложности также потребуется преодолевать, а значит,

тратить на них внутренние ресурсы, которые могли быть использованы с большей пользой. В книге Короленко приводятся несколько случаев, когда интенсивность воздействия среды превысила адаптивные возможности мальчика.

«Мать почувствовала, что в ее руке крепко сжалась маленькая ручка ребенка, но опьяняющее веяние весны сделало ее менее чувствительной к этому проявлению детской тревоги. Она вздыхала полной грудью и шла вперед, не оборачиваясь; если бы она сделала это, то увидела бы странное выражение на лице мальчика. <...>

Охватившие мальчика волны вздыхали все напряженнее, налетая из окружающего звеневшего и рокотавшего мрака и уходя в тот же мрак, сменяясь новыми волнами, новыми звуками... быстрее, выше, мучительнее подымали они его, укачивали, баюкали... Еще раз пролетела над этим тускнеющим хаосом длинная и печальная нота человеческого окрика, и затем все сразу смолкло. Мальчик тихо застонал и откинулся назад на траву. Мать быстро повернулась к нему и тоже вскрикнула: он лежал на траве, бледный, в глубоком обмороке».

На всех этапах интеграционного маршрута необходимо внимательное наблюдение за ситуацией, отслеживание состояния ребенка. Например, если в школе ребенку становится слишком трудно или, наоборот, слишком легко, то есть ситуация перестала быть развивающей, родители должны попытаться выяснить, отчего это происходит: может быть, ребенок не успевает за остальными детьми, или его дразнят одноклассники, или он агрессивно реагирует на свои неудачи и учительница, опасаясь спровоцировать новые вспышки, «махнула на него рукой». Наилучших результатов удается добиться, если учителя в курсе домашних проблем ребенка и рассказывают родителям о том, чего удается добиться в классе. При возникновении значительных осложнений состояния ребенка приходится задуматься о добавлении индивидуальных занятий (для коррекции определенных познавательных или иных проблем) и даже о смене школы.

Перечислим наиболее крупные звенья (этапы) индивидуального маршрута ребенка до школы (см. Приложение, с. 246).

1. Диагностический этап (индивидуальная работа, 4–8 занятий). На диагностическом этапе мы создаем комфортную для ребенка среду, чтобы выявить его интересы, сильные и слабые стороны, проблемы, основные механизмы регуляции им своего поведения, а также определяем границы выносливости ребенка в эмоциональном контакте, восприятии сенсорных воздействий, обработке информации.

Подробнее о способах вхождения в эмоциональный контакт и расширении возможностей ребенка можно прочесть в пособии И.Ю. Захаровой, Е.В. Моржиной (2010).

Чтобы помочь ребенку стать более терпимым к сенсорным ощущениям, выносливым в контакте с людьми, нужно смоделировать развивающую среду для индивидуальных занятий. Для этого необходимо понять, какую систему отношений предлагает сам ребенок. Интересы ребенка и освоенные им способы взаимодействия в дальнейшем можно будет использовать для расширения зоны ближайшего развития его социальных и познавательных возможностей.

Обычно при разработке системы развивающих занятий мы используем как опорные точки те ситуации, в которых ребенок проявляет собственную активность. В результате диагностических занятий мы делаем вывод об уровне психической активности ребенка, о характере игры, которую он организует самостоятельно, о его коммуникативных средствах и возможностях вступать во взаимодействие с педагогом и детьми, а также о преобладающем типе регуляции поведения ребенка. Подробное описание этих типов, а также принципов моделирования развивающей среды в каждом из этих случаев можно прочесть в статье Д.В. Ермолаева, И.Ю. Захаровой (2006).

В зависимости от полученных данных мы будем моделировать для каждого ребенка ближайшую развивающую среду (тактику) – например, выключить свет и поиграть с фонариком, или перейти из маленького помещения в большое, или поиграть рядом с другим ребенком; а также интеграционный маршрут, состоящий из постепенно усложняющихся развивающих сред (стратегия), ставя конечной

своей целью подготовить ребенка к интеграции в школьном классе и последующей интеграции в обществе.

2. Этап индивидуальных коррекционно-развивающих занятий (по продолжительности индивидуален для каждого ребенка – от месяца до года). Результатом этого этапа будет возможность перехода ребенка с помощью педагога-«проводника» к интеграции в группе. К этому моменту у ребенка должны быть сформированы ресурсы для такого перехода, такие как: повышение выносливости в контакте, расширение сферы интересов, способность к оценке и лучшему пониманию ситуации, появление элементов произвольности в деятельности и т. п.

На индивидуальном этапе работы мы стараемся расширить сферу допускаемых ребенком воздействий, работая с ним в развивающей среде, что подразумевает определенный уровень напряжения в отношениях с окружающим миром. Например, если ребенок боится тактильных ощущений, не переносит прикосновений, мы осторожно предлагаем ему новое сенсорное ощущение (это может быть игра с крупой, водой, глиной). При этом нельзя допустить, чтобы воздействия спровоцировали патологический стресс, что вызвало бы у ребенка страхи, негативизм по отношению к занятиям и дальнейший уход в защитную позицию по отношению к любым воздействиям среды.

Освоение развивающей среды обязательно должно быть чем-то мотивировано. Например, приучить ребенка к воде может правило «мойте руки перед едой» – сделав неприятное дело, ребенок получает право выпить сок и съесть печенье. А в коробке с фасолью может «прятаться» любимая игрушка – сначала игрушка закапывается в фасоль неглубоко, и ребенок «спасает» ее, не прикасаясь к фасоли, затем педагог закапывает игрушку все глубже и глубже.

Одновременно происходит расширение эмоционального контакта, возникает разделенное переживание взрослого и ребенка. Например, ребенок прыгает, сидя на мяче. Взрослый подключается к этой игре – раскачивает мяч под ритмичный стишок или прыгает вместе с ребенком. Появляется объединенное внимание к предмету: эмоциональный контакт вокруг чего-то. На основе подобных циклически повторяющихся или ритмических совместных игровых действий «складываются игровые ритуалы, дающие взрослому и ребенку возможность объединить внимание, сосредоточиться уже не только непосредственно друг на друге, но и на каком-либо внешнем объекте, доставляющем им обоюдное удовольствие. Эти ритуалы подготавливают возможность... управлять вниманием друг друга и координировать эмоциональные оценки» (Баенская, 2007, с. 18). Из этого разделенного внимания вырастает возможность совместной деятельности ребенка и взрослого.

Перечислим основные критерии для определения готовности ребенка к введению в мини-группу

1. У ребенка сложились отношения с взрослым (это может выражаться в том, что он выделяет «своего» педагога из других взрослых, берет его за руку и ведет играть), есть возможность опереться на него в трудных ситуациях. На индивидуальных занятиях ребенок приобретает опыт эмоционального контакта с взрослым в доступном для него диапазоне, который потихоньку расширяется. Этот опыт дает ему силы для общения с другими людьми на групповых занятиях.

2. Ребенок научился какой-то совместной деятельности с педагогом (например, кидать игрушки в тазик или пускать мыльные пузыри); при этом он является активным участником события и контролирует происходящее (то есть осознанно берет предмет и не забывает, что собирался с ним делать, а не просто, увидев предмет, манипулирует с ним без всякой цели).

3. Ребенок готов следовать за взрослым при переходе из помещения в помещение (например, откликается на предложение поиграть с водой).

3. Игровая мини-группа (два-три взрослых и два-три ребенка): этот этап по продолжительности тоже очень индивидуален. О том, что он успешно завершен, может свидетельствовать тот факт, что ребенок обращает внимание на других детей, доверяет новому взрослому и может находиться в группе детей без своего «проводника» (чтобы подготовить ребенка к этому, педагог-«проводник» может выходить из помещения на некоторое время – например, чтобы приготовить краски для рисования).

Данный этап начинается с того, что два-три педагога, которые индивидуально занимаются с детьми, проводят свои занятия в одном помещении. Дети привыкают друг к другу, возникают элементы

совместной игры. Постепенно появляются возможности для проведения совместного занятия (это может быть игра с водой, рисование, песни под гитару, чаепитие). Среди взрослых может происходить перераспределение ролей: за каждую деятельность начинает отвечать кто-то один (этот педагог, например, продумывает тему рисунков, готовит краски, организует деятельность и т. п.). Остальные выступают в роли помощников. Иногда к работе мини-группы присоединяется новый специалист (например, два педагога и два ребенка приходят на совместное занятие к музыкальному терапевту).

Освоение этой среды проходит в два этапа.

1. Ребенок учится справляться с воздействием активной среды (то есть среды, в которой есть другие люди со своей активностью). Вначале ребенок может просто находиться в помещении, где играет другой ребенок, наблюдать за ним, но пока не принимать участия в игре – это еще может быть слишком тяжело для него. И все-таки поведение ребенка в присутствии других детей меняется в положительную сторону: он наблюдает за детьми, пытается играть в те же игрушки, что и они, заражается их активностью и т. п.

2. Ребенок учится участвовать в совместной деятельности с другими детьми. Если ребенок не мешает общей деятельности, значит, он уже готов смириться с тем, что дети вокруг бегают, шумят, возятся, играют. Постепенно взрослый-«проводник» будет вовлекать («втягивать») его в совместную активность с другими детьми и при этом строить «рамки» взаимодействия, помогать ребенку выполнять правила поведения в общении с другими людьми. Важно, что он будет находиться рядом с ребенком, оказывая ему эмоциональную поддержку.

На индивидуальных занятиях в это время полезно учить ребенка удерживать в поле внимания сразу несколько объектов: взрослый активно привлекает, поддерживает и переключает внимание ребенка, организует игры, в которых ребенок должен помнить сразу о нескольких игрушках или персонажах. Если это удастся, ребенку будет легче вписаться в группу, так как он сможет следить за действиями других детей.

Постепенно ребенок учится произвольно осуществлять некоторые действия (например, взять предмет «отсюда», передать его «туда» или отдать соседу). В группе осуществлять эти действия ребенку помогут синхронная, ритмическая деятельность, привычный стереотип, зрительное подкрепление (указательный жест или карточка с изображением соответствующего действия), подражание другим участникам группы или речевая поддержка взрослых. Полезно использовать сразу несколько видов помощи.

Игровая мини-группа может дополняться другими детьми и становиться устойчивой самостоятельной единицей, если окажется, что детям нужны сходные занятия. В таком случае эта среда должна постепенно стать более структурированной. Если же интеграционные маршруты детей расходятся, то каждого из них нужно будет потихоньку вводить в свою группу с уже сложившейся структурой.

4. Этап введения в структурированную группу. Для введения ребенка в группу используются специальные занятия и игры, среди которых важное место занимают занятия с четкой ритмической структурой и разнообразными сенсорными ощущениями: игровое занятие «Круг», музыкальные занятия, фольклорные игры и танцы. Для этой же цели может быть использовано такое занятие, как чаепитие, которое может не требовать четкого соблюдения правил и привлекает детей вкусной едой.

О завершении этого этапа свидетельствует возникновение у ребенка новых опор (структура группы, игры, интересы, другой педагог со своей новой ролью или дети). Подробнее об этих опорах мы поговорим ниже.

Как уже говорилось, введение ребенка в группу осуществляется педагогом, который занимался с ребенком индивидуально, вошел с ним в контакт. Ребенок начинает доверять ему, готов идти с ним в незнакомое место, к незнакомым детям, на новые занятия. Этот педагог старается сосредоточить внимание ребенка на тех фрагментах занятий, которые ранее вызывали у него интерес или положительные эмоции: «Пойдем к Свете, будем на лошадке скакать!», «Побежали на физкультуру, будем кататься на кораблике!», «Как там наша глиняная избушка – обожгли ее уже?»

Если же это по каким-то причинам невозможно, то необходимо бережно «передать» ребенка специалисту из группы, который может принести на несколько индивидуальных занятий, «прожить» с

ребенком несколько занятий один на один. Или же хорошо знакомый педагог, который не может вводить ребенка в группу систематически, приходит с ним на несколько групповых занятий и ориентирует ребенка на другого взрослого, работающего с этой группой. В таком случае хорошо знакомый ребенку педагог может перестать посещать с ним групповые занятия в тот момент, когда у ребенка сложатся новые отношения и он научится полагаться в сложных ситуациях на другого взрослого.

Конечно, при введении ребенка в групповую деятельность важно учитывать сферу его интересов. Но бывает, что интерес ребенка настолько сильно захватывает его, что он не способен отвлечься от любимой игры или темы и заметить других людей, принять участие в том, что происходит вокруг. Если ребенок столь сильно уходит в собственные интересы, лучше вместо них использовать другие опоры, например, ритмическую структуру среды.

Для интеграции человека в любом социуме необходимо, чтобы его поведение соответствовало эмоциональному осмыслению, переживанию происходящего, подкреплялось и направлялось им. У детей с аутизмом связь переживания и поведения легко разрушается.

Ева, 5 лет, по словам мамы, очень любит музыку. Когда Еву ввели в группу, решено было привести ее на музыкальное занятие. Однако педагоги не рассчитали интенсивность и громкость музыки. Ева громко закричала, начала метаться по помещению. Девочка кричала, пока ее не вывели из комнаты и не успокоили, переключив внимание на любимые игрушки. С тех пор она отказывалась заходить даже в пустую музыкальную комнату.

Было принято решение играть в комнате рядом с музыкальным залом, пока остальные дети из группы на музыке, – то есть осваивать более «безопасное» пространство рядом с пугающим, не привлекая Еву к тому, что там происходит.

В данном случае ребенку предложили стимул, который превосходил рамки его переносимости (слишком громкая фортепианная музыка). На фоне чрезмерных эмоций девочка перестала управлять собственным поведением.

Когда ребенок в состоянии аффекта бежит и не может остановиться, бывает полезно пойти или побежать рядом с ним, внося в тот хаос, который захватил его, какой-то элемент упорядоченности, например стишок или просто счет: «И – раз, и – два, и – три!» Это позволяет нам присоединиться к темпу ребенка, ввести ритм в его движения и успокоить его.

Женя, 7 лет, приехал в летний лагерь. Большие открытые пространства пугали мальчика, он бегал, громко кричал, забрался в речку и промочил ноги. Педагог взяла мальчика за руку и отвела переобуваться. Затем мальчик и педагог начали ходить по лагерю кругами. Педагог рассказывала стихи в ритм шагов Жени. Особенно мальчику понравилось ходить по лесенке и считать ступеньки. Он перестал кричать, повторял отдельные слова педагога.

Для введения ребенка в совместную групповую деятельность мы используем занятия, наполненные ритмически организованными песнями, стихами, танцами, – в таких занятиях сам ритм будет служить ребенку опорой для вовлечения в происходящее и организации адаптивного ответа на него.

Ритмическое повторение дает ребенку возможность включиться в действие в тот момент, когда он готов к этому, то есть воспринял его эмоционально, пережил это действие как значимое для него событие. С другой стороны, у многих детей с аутизмом имеет место фрагментарное восприятие происходящего, и ритмический повтор позволяет им охватить ситуацию в большей целостности (так человек многократно прослушивает одну и ту же песню, чтобы понять все слова в ней).

Важным фактором успешного вхождения ребенка в группу является стабильность ситуации, ее предсказуемость. Часто введение в группу строится при помощи стереотипа: ребенок знает, что вначале зажигают свечку, потом идут на музыку и т. д. Бывает, что ребенок переносит стереотип последовательной смены занятий домой: например, после игры с мамой на вопрос «Куда мы сейчас пойдем?» не задумываясь отвечает: «На музыку!»

Часто ребенок действует в соответствии со стереотипом, даже если это ему неприятно. В этом случае особенно важно работать над смягчением и расширением стереотипов, повышением выносливости ребенка к неожиданным событиям (например, можно вводить в расписание пункт «Сюрприз» – занятие неизвестного содержания). Но это происходит уже на этапе групповой работы.

5. Групповая работа. Цели группы бывают разными: есть игровые группы, группы подготовки к детскому саду, к школе, группы общения. Не все дети посещают сначала игровую группу, а потом группу подготовки к школе. Если у ребенка не было опыта групповых занятий, это не должно стать препятствием на пути подготовки его к обучению в классе сверстников. Но и в этом случае сохраняется необходимость этапа индивидуальной работы, направленного на формирование и развитие контакта с взрослым, который затем будет вводить ребенка в группу.

Хорошо, если удается сохранить индивидуальные занятия со знакомыми педагогами: логопедом или дефектологом, психологом, специалистом по игровой терапии. В начале групповой работы ребенок набирает необходимый для поступления в школу запас знаний и представлений именно на этих занятиях. По мере взросления ребенка ситуация приближается к школьной, то есть ребенок все больше и больше материала начинает усваивать на групповых занятиях.

Таким образом, переход ребенка в группу не исключает игровых занятий с педагогом-«проводником», то есть у ребенка появляется два различных мира в том месте, где он занимается: комфортный мир доверительных, привычных отношений со своим индивидуальным педагогом, которые со временем приобретают все более личностную окраску, – и мир новых, немного пугающих своим непостоянством и одновременно влекущих отношений развивающей среды, группы детей и других взрослых. Кроме этого, у него могут быть и другие миры – семья, дом бабушки, куда он приезжает иногда в гости, двор, поликлиника и т. д.

Теперь мы стремимся к освоению сложных правил жизни группы (заметим, что эти правила меняются от ситуации к ситуации – например, урок и перемена диктуют совершенно разные требования) и распределения ролей между взрослыми и детьми.

Продолжительность этого этапа также индивидуальна – от года до двух лет и даже более. Иногда полезно бывает специально задержать ребенка в группе подготовки к школе еще на один год, давая ему возможность освоить сложные эмоциональные и социальные отношения в группе, если в течение первого года он освоил только пространственно-временные отношения (структуру и стереотипы отдельных занятий) и у него не появилось избирательного отношения к детям и взрослым.

Введение ребенка в группу начинается с маленького временного отрезка, в течение которого он пребывает вместе с другими детьми. Если ребенок устает, хочет выйти, то педагог, сопровождающий ребенка, объясняет ему, что сейчас «вот это дело» (стишок, песенка, игра) закончится и они выйдут. Важно, чтобы ребенок видел, понимал, что он что-то сделал вместе с другими или дождался, пока другие дети что-то сделают, и только потом вышел. Этим мы показываем ребенку, что он является членом группы людей, живущих по определенным правилам.

Постепенно ребенок понимает, как устроен день, научается пользоваться расписанием. Он готов принять распорядок дня, в который входят не одни только приятные моменты: сначала урок, потом танцуем, а уж потом пьем чай. В этот момент педагог, вводивший ребенка в группу, может уйти – у ребенка возникли иные опоры. Это может быть структура занятия, уже привычная и предсказуемая, с любимыми играми и заданиями; или распорядок дня; или основной педагог группы; или какой-нибудь ребенок, с которым приятно быть рядом.

Важной опорой для большинства детей становится расписание. Если дети не умеют читать, оно может быть выполнено в форме картинок или фотографий. Можно также использовать предметное расписание: выкладывать последовательность предметов, ассоциативно связанных с последовательностью занятий: свечка – игровое занятие «Круг», колокольчик – урок, бубен – музыка, мячик – физкультура, чашка – чаепитие и др. Рядом с каждой картинкой или предметом может быть написано название соответствующего занятия, что приобретает для детей все большую значимость по мере освоения ими чтения.

Для ребенка, который испытывает трудности переключения с одного вида деятельности на другой, не может самостоятельно закончить свою игру и пойти одеваться, необходим ритуал расставания, окончания занятий. Он может быть разным для разных детей или одним для всех.

В начале года педагоги многократно проговаривают последовательность занятий на сегодня, привлекают внимание детей к расписанию. Постепенно дети овладеваюят этим инструментом и самостоятельно обращаются к нему, чтобы узнать, какое занятие сейчас начнется, какое будет следующим. Если в последовательность занятий вносится какое-то изменение, об этом нужно обязательно предупредить ребенка заранее, подведя к расписанию и наглядно продемонстрировав планируемые изменения.

Зоя, 6 лет, быстро усвоила правила, принятые в группе, ориентировалась на внешние опоры, символы, знаки и т. д. Звонок на урок для нее был важнее, чем слова педагогов: услышав звонок, она немедленно прекращала дело, которым занималась, и шла в класс.

Несколько раз из-за этого «срывалось» индивидуальное занятие, на которое девочка ходила вместо одного из уроков: Зоя не слушала призывов психолога остаться в кабинете, продолжать начатую работу, так как звонок был «главнее» психолога.

Постепенно психолог научила ее ориентироваться на расписание, висящее на стене, девочка стала сама подходить к нему несколько раз в день, чтобы посмотреть, какое занятие сейчас начнется. Убедившись по расписанию, что все дети должны идти на урок, а она – на индивидуальное занятие, Зоя легко шла в нужный кабинет.

Расписание и смена помещений помогают детям освоить переключение с одного вида деятельности на другой. И все-таки переход от одного занятия к другому требует организации: главный педагог показывает детям расписание, командует или звонит в колокольчик, дети выстраиваются около двери. Иногда по ходу движения играют «в паровозик» и поют песню: «Едет-едет паровоз...» Постепенно дети приучаются ходить по зданию, это занимает меньше времени и не требует специальной игровой и ритмической организации.

В рамках четко заданной пространственной и временной структуры, определяемой расписанием, ребенок начинает общаться с педагогами и другими детьми в группе, он занимает определенное место в сложной системе взаимоотношений, осваивает какую-то социальную роль. Расширяется набор привычных приятных впечатлений, ребенок идет в группу с удовольствием, зная, что его там ждет, предвкушая любимые занятия. На этом фоне возникает возможность вводить правила, которые ребенок готов выполнять, потому что ему хочется быть вместе с другими ребятами.

Илюша, 6 лет, в группе часто кричал без всякого видимого повода (мог начать кричать сразу, как только заходил в игровую комнату). Специально для него в игровой комнате поставили стул, на котором можно кричать; в остальных местах это было запрещено. Когда группа переходила на какое-либо занятие в другую комнату, стул брали с собой. Илья привык к новому правилу и стал кричать только на этом стуле. Другие дети тоже усвоили правило и иногда садились на этот стул, чтобы покричать.

Далее отношения ребенка со средой развиваются. Ребенок перестает опираться только на пространственно-временные отношения (расписание и помещения). Для него становятся важными и выходят на первый план ролевые отношения и правила, связанные не со структурой, но с ролями – в этот момент стереотипы перестают играть определяющую роль в регуляции поведения ребенка, он становится ориентирован на социальные и эмоциональные отношения. Расписание и помещения могут меняться, но целостность поведения ребенка при этом сохраняется. Только при таких условиях происходит перенос навыков, умений и знаний в новую ситуацию.

Появляется избирательное отношение к детям и взрослым («этого дядю надо бояться, а рядом с этой тетей хорошо и понятно»; «этот мальчик все время громко кричит, и от него надо держаться подальше, а с этим мальчиком можно вместе повалиться на гору мягких игрушек – получится интересная игра» и

т. д.) Это значит, что ребенок вступил в мир человеческих отношений, они становятся для него главными и определяющими. Но сначала они тоже, по возможности, должны носить устойчивый характер (роли четко распределены между конкретными людьми и не меняются на протяжении довольно длительного периода времени, эмоции взрослых понятны и предсказуемы).

По мере того как дети начинают замечать друг друга, возникают проблемы социального плана. Это свидетельствует о том, что работа идет достаточно успешно.

Коля, 7 лет, всегда хотел оказаться первым, спешил встать впереди всех, когда дети строились, чтобы идти на занятие. Другие дети заметили это и тоже стали стремиться встать первыми. Это приводило к конфликтам и даже дракам. Однажды педагог предложила двоим детям, оспаривающим право идти первым, встать парой и быть первыми вдвоем – мальчики согласились и с тех пор испытывали удовлетворение от того, что идут вдвоем впереди всех остальных.

Лариса, 7 лет, завидовала девочке в группе, которую взрослые носили на руках (у нее был ДЦП). Когда нужно было идти в другое помещение, ложилась на пол, говорила, что она маленькая и ее тоже надо носить. Педагоги предлагали ей поиграть в то, что она малышка: возили в коляске, давали погремушки и соску, не принимали в игры для больших детей и т. д. Когда Лариса наигралась в эти игры, ей захотелось участвовать и в более «взрослых» занятиях, и необходимость носить девочку отпала.

Затем появляется возможность ввести в привычную структуру группового дня какие-то новые элементы, например, провести физкультуру не в зале, а на улице, или заменить ручную деятельность рисованием, на уроке сдвинуть парты по две. Ребенку предоставляется все больше и больше выбора: делать домик или лошадку, танцевать с тем или другим ребенком.

На данном этапе могут возникнуть значительные сложности с теми детьми, которые стремятся к постоянству среды. Бывает, что ребенку сложно смириться с изменением в расписании, необходимостью отказаться от привычного порядка (например, пропустить занятие из-за болезни педагога). Чтобы помочь ребенку справиться со сложными ситуациями, в его расписание может быть внесено занятие-сюрприз, которое каждый раз проходит в разных помещениях, с разными педагогами, содержит разные виды деятельности. Поначалу ребенку подробно рассказывают, что случится с ним на занятии, но постепенно эти обсуждения становятся все короче и сдвигаются все ближе и ближе к началу занятия. Со временем необходимость в них отпадает.

Матвей, 7 лет. Слепой мальчик с аутизмом жестко контролировал обстановку: все игрушки обязательно должны быть на своих местах. Сначала педагоги шли ему навстречу и ставили коня-качалку туда, где ребенок нашел его в прошлый раз. Затем обстановку понемногу меняли, объясняя, что «сегодня конь ушел пастись в другое место, его нужно поискать». Одновременно обсуждалось присутствие на занятии других детей и необходимость согласовывать свои действия с ними. В результате Матвей стал спокойнее реагировать на изменения расписания, начал больше общаться с окружающими людьми по поводу происходящего в группе в настоящий момент; поведение мальчика стало более гибким.

Здесь, как и во многих других случаях, важна постепенность: сначала изменяется только один элемент обстановки, ребенка тщательно готовят к этой перемене, вводят ее в игровой контекст – а затем ребенку и самому становится интересно жить в меняющемся мире. Пределы этих изменений должны быть небольшими, чтобы стресс не становился патологическим.

На индивидуальных занятиях Матвею предлагалась ситуация выбора: нужно было выбрать одну игру из двух. Мальчик часто требовал поиграть в обе игры, даже если одна из них ему нравилась больше. Однако педагог настаивал на том, что сегодня получится поиграть только в одну игру, а в другую – в

следующий раз. Матвей начинал кричать, сбрасывал обувь, пытался ударить педагога или сломать игрушку. Постепенно Матвей научился справляться с этой ситуацией, и ему стали предлагать выбор одного из нескольких уже знакомых вариантов проведения занятия: «Куда пойдем: в сенсорную комнату или играть с водой?»

Когда ребенок способен управлять ситуацией, контролировать ее, прогнозируя и выбирая вариант течения событий, боязнь нового смягчается.

Один раз в игрушке, с которой Матвей пришел в группу, сели батарейки, и мама, опасаясь скандала, побежала за ними в ближайший магазин. Когда она вернулась через 10 минут, мальчик уже был спокоен, и педагоги предполагали, что он мог бы «дожить» до конца группового дня без батареек, но, так как мама пообещала, батарейки в игрушке все же были заменены.

Появляется возможность парного взаимодействия, дети учатся договариваться друг с другом. Для этого педагоги могут намеренно создать ситуацию конфликта интересов, например, принести такую игрушку, которую невозможно разделить на всех – каждый ребенок оказывается вынужден или отказаться от игрушки, уступить ее другому ребенку, или придумать игру с этой игрушкой, в которую могли бы играть все одновременно, или включиться в такую общую игру, предложенную кем-то из детей или взрослых. Педагогу такая ситуация дает возможность оценить, насколько изменились адаптивные и коммуникативные возможности детей, поставить новые задачи работы и приступить к их решению.

Однажды, в конце учебного года, в группе появился гамак. Первым на занятия пришел Максим. Педагог помогла ему лечь в гамак и раскачаться. Она сгибалась пальцы, как когти, приговаривала: «Лапки-лапки-лапки-царапки!» – и «царапала» мальчика, как кошка. Мальчику нравилось, что его щекочут. Тут в комнату вошел Володя, который попытался остановить гамак и залезть в него поверх Максима. Педагог сказала: «Подожди», – и Володя ушел в другой конец комнаты. Теперь нужно было снять Максима с гамака. Педагог рассказала считалочку про карусель, в которой карусель едет все быстрее и быстрее (при этом она сильно раскачивала гамак), а потом останавливается (гамак остановился). Мальчику ничего не оставалось, кроме как вылезти из гамака.

Володя качался в гамаке, осторожно заглядывал в глаза педагогу и смеялся вместе с ней. Когда на занятия пришла Даша, ей тоже захотелось покачаться. Она пыталась выгнать Володю, даже топала ногой, так трудно было дождаться, когда же он покачается. Она подходила к каждому взрослому, который был в комнате, и требовала немедленно освободить гамак. Но все отвечали ей одно и то же: «Жди, сначала Володя, потом ты!» Вскоре гамак освободился, и Даша тоже смогла покачаться.

В данном случае дети продемонстрировали достаточно гибкую систему адаптации к происходящему. Если бы гамак принесли в начале года, картина, конечно, была бы совершенно другой – в группе еще не было опыта договоренностей, дети не умели уступать, ждать своей очереди, поэтому появление привлекательного предмета спровоцировало бы конфликты (обиды, драки).

В уже сложившуюся группу могут вводиться новые дети. Дети, усвоившие структуру и правила группы, легко принимают нового ребенка, а он (относительно) легко включается в такую группу. Новый ребенок тоже изначально будет ориентирован на пространственно-временные отношения и только потом усвоит роли и правила группы, вытекающие из ролей. Поэтому так важно (если в группу необходимо вводить новых детей), чтобы группа имела устоявшееся расписание и постоянные помещения.

Время перехода к эмоциональным отношениям в группе опять-таки индивидуально для каждого ребенка (иногда этот период растягивается на два года).

Нил, 6 лет, начал заниматься в середине учебного года. В общении с педагогом один на один мальчик не соглашался подчиняться требованиям педагога и выполнять инструкции. Настойчиво требовал,

чтобы все слушались его и выполняли его желания, а если этого не происходило, выражал свое недовольство громким криком, падал на пол. Тем не менее мальчик демонстрировал интерес к детям, наблюдал за ними, пытался вступить во взаимодействие. Специалисты приняли решение ввести мальчика в группу, хотя на индивидуальных занятиях установить контакт и вовлечь его в совместную деятельность не удавалось.

С самого первого дня в группе Нил легко начал выполнять правила, которые выполняли все остальные дети: он шел вместе с ними на занятие, садился за парту или на стульчик и выполнял задания, как и все остальные. Это произошло потому, что группа уже была сформирована, в ней сложились определенные отношения, и дети приняли правила. Таким образом, именно через групповые занятия удалось помочь мальчику освоить новый для себя тип отношений с взрослыми, принять авторитет педагогов. Это помогло ребенку и на индивидуальных занятиях выполнять инструкцию взрослого, участвовать в совместной деятельности с ним, вступать с ним в эмоциональное взаимодействие.

Впоследствии мальчик поступил в школу и успешно учился в ней.

Следует отметить, что такие случаи – большая редкость. В описанной ситуации ребенок демонстрировал интерес к другим детям и готовность им подражать, поэтому введение в группу прошло удачно. Обычно введению в группу предшествует этап индивидуальной работы с ребенком. В ходе этого этапа у родителей складываются доверительные отношения с педагогами, они начинают видеть смысл в групповых занятиях.

Олег, 7 лет, после первичного приема сразу же был зачислен в группу подготовки к школе. На этом настаивали родители, так как ребенок уже имел опыт посещения группы детей. Мальчик демонстрировал трудности адаптации в группе, контакта с педагогами и детьми, агрессию, страхи. Часто толкал детей, оказавшихся рядом с ним. Мог ударить педагога, пытающегося вступить с ним во взаимодействие или помочь справиться с каким-то делом (например, во время одевания). Иногда начинал громко кричать без видимой причины. Специалисты видели, что эти поведенческие реакции не только мешают заниматься остальным детям, но и не полезны для самого Олега – у него закрепляются неадекватные способы поведения в ситуации группы, а справиться с трудностями на данном этапе он не может.

Эти проблемы обсуждались с мамой Олега, и, несмотря на ее огорчение, удалось убедить ее в необходимости сократить время групповых занятий для мальчика, отдав предпочтение индивидуальным, где ставились задачи установления контакта, создания мотива к игре и выполнению интересных заданий. Благодаря такому решению удалось помочь Олегу адаптироваться в Центре, после чего он снова стал ходить на все групповые занятия.

Нередко, казалось бы, незначительные изменения среды в сторону ее развивающего потенциала (изменение расписания, появление нового ребенка и даже болезнь педагога) делают среду стрессогенной для ребенка. Это происходит потому, что ребенок не может самостоятельно освоить новую среду, не получая адекватной поддержки со стороны окружающих. Чтобы этого не случалось, необходимо продумать систему опор, которые вначале помогут ребенку вступить в новые отношения со средой, а затем постепенно, плавно и незаметно будут уходить на задний план, пока совсем не исчезнут.

Опишем подробнее опоры, которые можно использовать при освоении новой среды, например, когда мы вводим ребенка в группу или переводим ребенка из одной группы детей и педагогов в другую. Эти опоры делают ситуацию стабильной и предсказуемой и помогают детям быстрее сориентироваться в происходящем.

Во-первых, в большинстве случаев опорой для ребенка является близкий взрослый. Как уже говорилось, когда ребенок только начинает посещать группу, вместе с ним на групповые занятия приходит хорошо знакомый ему педагог, который выступает как посредник между ребенком и окружающей его новой средой, помогает освоить новую систему отношений, но в то же время не

заслоняет собой ребенка, не подменяет собой его собственную активность и т. п.

Во-вторых, довольно часто опорой при освоении новой ситуации для ребенка выступает уже знакомое помещение. Например, когда группа находится в процессе своего формирования, то с детьми, которые, как планируется, пойдут в эту группу, целесообразно начинать заниматься в том же помещении, в котором затем будут проходить занятия группы. Тогда ребенку, который осваивает новое пространство отношений, уже не придется осваивать именно физическое пространство в узком смысле слова, и он сможет больше усилий сосредоточить на взаимоотношениях с людьми.

В-третьих, хорошей опорой для ребенка являются любимые дела, игрушки и т. п. При этом надо учитывать, что и другим детям из группы, в которую мы вводим ребенка, могут нравиться те же игрушки и игры, а необходимость согласовывать свои желания с желаниями других может вызвать стрессовые переживания у ребенка. Например, ребенку понравилось качаться на одеяле – и мы будем вводить его в группу в полуструктурированной ситуации перемены, когда взрослые организуют качание на одеяле; или ребенок любит слушать пение – и к группе он начнет присоединяться на музыкальных занятиях; или ему нравится свечка – и пребывание в группе поначалу может быть ограничено несколькими минутами занятия «Круг», отведенными на то, чтобы зажечь и потушить свечку).

В-четвертых, опорой может выступать закрепленная с начала года последовательность занятий и ее отображение в виде расписания.

В-пятых, опорой могут быть знакомые правила поведения в ситуации. Поэтому в группах подготовки к школе обязательно присутствует групповое познавательное занятие, аналогичное школьному уроку. Это поможет ребенку, когда он пойдет в школу, сориентироваться в новой обстановке: сесть за парту, выполнить фронтальную инструкцию, слушаться учителя, тихо себя вести во время урока, ждать тех, кто выполняет задания медленно, и т. п. На этих занятиях ребенку предлагается форма урока, для того чтобы он смог перенести свои умения из дошкольной ситуации в школьную. В процессе освоения этой формы ребенок может испытывать как положительные, так и отрицательные эмоции, он может как хочет присутствовать на «уроках», так и протестовать против них. Однако гибкое, постепенное введение ребенка на подобные занятия позволит ему принять предложенные модели, аналогичные поведению учеников на школьных уроках в классе.

При выделении данных опор прослеживаются перечисленные ранее характеристики среды: пространство и время, эмоциональные и ролевые (социальные) отношения; привычные правила поведения и интересы ребенка также выступают в роли опор. То есть один из (или несколько) компонентов среды являются более знакомыми ребенку, чем другие. В результате более знакомые характеристики служат опорой для освоения менее знакомых, тем самым уменьшают напряжение при включении ребенка в новую среду и предупреждая стрессовые переживания.

В следующей главе мы поговорим о том, как планируется индивидуальный образовательный маршрут ребенка.

Создание группы подготовки к школе и ее работа

Распределение детей по группам

Вы меня просили подыскать для экспедиции четырнадцатого, я и выбрал мистера Бэггинса. Пусть кто-нибудь попробует сказать, что я ошибся, выбрал не того и попал не туда, и можете отправляться втринадцатером и получать сполна все, что причитается за это число.

Дж. Р.Р. Толкиен. «Хоббит, или Туда и обратно»

Я полагаю, что вот это и есть образование организма, который называется съемочная группа: пока не

появляются тысячи нитей, пересекающихся друг с другом – нити эти называются «судьба», – до тех пор совершенно невозможно снимать кино, не получается.

Ю.Б. Норштейн. Из интервью

Переходя к описанию среды с точки зрения социальных отношений, мы должны подчеркнуть, что цель создания среды – не в том, чтобы «формировать» личность ребенка противно его природным наклонностям, а в том, чтобы помочь ребенку «раскрываться», лучше понимать себя и окружающих, быть самим собой. Включение ребенка в структуру среды – не цель, а средство развития его способностей, с тем чтобы ему было легче жить среди людей. Образно говоря, мы не «воспитываем» из кактуса георгин, мы только помогаем ему расцвести. Продолжая аналогию, стоит отметить, что для того, чтобы кактус расцвел, нужно менять воздействие среды: сначала его поливают и удобряют, затем, напротив, оставляют какое-то время без полива.

Интеграционный маршрут должен быть соправлен естественному пути развития – мы не можем вести ребенка куда сами захотим, не подавляя его активности. Для моделирования правильной среды необходимы два условия: понимание ребенка как личности – и понимание логики его развития на пути взросления. Какими бы тяжелыми ни были нарушения ребенка, мы должны стремиться вести его к взрослой жизни, то есть к способности принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, а также помогать другим людям.

Не всегда мы идем от сегодняшних желаний ребенка, иногда приходится мягко и внимательно предложить ему иную перспективу, которая, возможно, не только манит, но и немножко пугает его и, во всяком случае, требует от него усилия. Но если работа была выстроена правильно, мы легко заметим, что результатом этого усилия стала более свободная и радостная жизнь ребенка, ведь «человек чувствует, что он должен соответствовать собственной природе» (Маслоу, 1999).

В своей работе мы следуем логике развития ребенка, принятой в нашей культуре, чтобы как можно полнее реализовать заложенные в нем потенциальные возможности приобщения к культурному опыту общества. Конечно, мы стараемся выбирать наиболее совершенные и в то же время доступные ребенку образцы социальной среды. Ведь среда может оказывать на человека значительное воздействие, позволяя ему проявить или лучшие, или худшие свои качества. Дети любят организовывать сообщества, и часто взрослым нужно лишь немного помочь им, чтобы группа приняла добрые и разумные правила жизни. В идеале, в группе должно быть «не принято» вести себя склонно или агрессивно, то есть сообщество в целом ведет себя не хуже, чем каждый его член по отдельности. Иногда удается организовать детскую группу столь хорошо, что новый ребенок вписывается в нее даже без помощи взрослых.

Додо, 6 лет. В семье мальчику редко приходилось встречать сопротивление своей воле. Когда он пришел в детский сад, то сразу стал всех обижать: если ему нужна была игрушка, он мог вырвать ее у кого-то из рук; когда он шел куда-то, он толкал всех, кто стоял у него на пути. Однако мальчик интересовался играми других детей, хотел проводить время вместе с ними.

В группе были хорошие отношения между ребятами, и они защищали друг друга и принятые правила общежития: «Если ты толкаешься, мы с тобой не играем!» Додо быстро сориентировался и перестал драться. Дети нашли в нем интересного товарища и хорошего друга.

В данном случае группа детского сада предложила мальчику стиль поведения, созвучный его внутреннему стремлению к сотрудничеству с другими людьми, и он перенес этот стиль в домашнюю среду. К сожалению, такие изменения в поведении мальчика не нашли понимания в семье. На родительском собрании отец мальчика в гневе выговаривал воспитателям: «Был сын – мужчина, а теперь что? К матери ласкается, ни в чем ей не перечит – слова от него не услышишь. Что за ерунда?»

Мы уже упоминали о том, что интеграция – процесс двусторонний. Это значит, что интересы группы как целого, структура среды, в которой интегрируется ребенок, не должны входить в противоречие с интересами этого ребенка. Возможность сообщества принять в свой состав ребенка с особыми

потребностями, измениться самому, чтобы максимально интегрировать этого человека, мы будем называть интегративным потенциалом этого сообщества.

В образовательном пространстве города может не найтись группы, детского сада или другого образовательного учреждения с достаточным интегративным потенциалом. Возникает вопрос: как интегрировать детей, проблемы которых пока не позволяют им интегрироваться в существующие вокруг социумы (детские сады, группы раннего развития, детские площадки и т. п.), в рамках конкретной организации (например, психолого-педагогического центра)?

Чтобы подготовиться к интеграции в группе, дети сначала занимаются со специалистами индивидуально. В начале нового учебного года педагоги, знакомые с этими детьми, решают, сколько и каких групп нужно создать, чтобы вовлечь в них всех детей, для которых это станет актуальным в течение учебного года. На этом этапе происходит формирование групп с различными задачами – адаптивных, игровых, групп подготовки к школе, групп общения. При этом часть детей может продолжать заниматься только индивидуально, но большинство этих оставшихся планируется постепенно включить в какую-то (вполне определенную, конкретную) группу.

Группа начинает свою работу, дети постепенно усваивают новые роли, принимают правила, о которых им говорят взрослые. Игры, занятия физкультурой, музыкой, ручной деятельностью становятся похожи на такие же занятия обычных детей. Интегративный потенциал группы повышается, появляется возможность ввести туда еще кого-то. Например, если ребенок боится громких криков и беготни, в начале года для него может не найтись подходящей группы, но к декабрю такая группа наверняка найдется, так как все дети уже привыкнут к обстановке и будут вести себя гораздо тише.

С другой стороны, если данная группа уже выполнила свои задачи в отношении данного ребенка, возможен его перевод в группу, решающую какие-то новые задачи.

Из этого описания видно, что в организации, занимающейся с большим количеством детей, больше возможностей для интеграции, чем в маленькой организации: если количество детей мало, сложно создать достаточное разнообразие развивающих сред, соответствующих ступеням развития ребенка. По этой же причине проблему интеграции особого ребенка легче решать в больших городах [23 - В сельской малокомплектной школе есть свои возможности для адаптации особого ребенка, о чем можно, например, прочесть в уже цитированной книге Ирис Юханссон; с другой стороны, сознательное отношение родителей к выбору школы было очень важно для развития Темпл Грэндин (Грэндин, Скариано, 1999).]. В существующей на данный момент системе школ есть много возможностей для выстраивания интеграционных маршрутов, если не воспринимать вид [24 - В названиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений может содержаться указание на их вид в зависимости «на след. странице от отклонений в развитии обучающихся, воспитанников, обозначаемый следующим образом:I вида – в названиях учреждений для глухих;II вида – в названиях учреждений для слабослышащих и позднооглох- ших;III вида – в названиях учреждений для слепых;IV вида – в названиях учреждений для слабовидящих и поздноослепших;V вида – в названиях учреждений для имеющих тяжелые нарушения речи;VI вида – в названиях учреждений для имеющих нарушения опорно–двигательного аппарата;VII вида – в названиях учреждений для имеющих задержку психического развития;VIII вида – в названиях учреждений для умственно отсталых. Существуют также классы для детей со сложной структурой дефекта, куда попадают дети, не вписывающиеся в эту классификацию (на пример, имеющие множественные нарушения развития).] школы как клеймо на ребенке, а рассматривать школу прежде всего как среду для решения тех или иных актуальных для ребенка задач. Большим подспорьем в деле интеграции все более и более широкого контингента особых детей могут служить также этнокультурные, вальдорфские и некоторые другие [25 - Например, в Москве это школа № 1321 «Ковчег», НОУ «Школа св. Георгия», ЦО № 734 «Школа самоопределения», гимназия № 1540 «Московская технологическая школа ОРТ» и др.] школы.

Например, ребенок с сохранным интеллектом и проблемами общения может в течение года поучиться в хорошей школе VIII вида, чтобы приобрести уверенность в себе и решить задачу социализации; необходимые знания он может приобрести в ходе индивидуальных занятий с родителями или учителями. Затем он может перейти в школу V вида, в средней школе учиться по

массовой программе, а в старших классах – в школе с углубленным изучением математики (и снижеными требованиями по физкультуре и литературе). К сожалению, укоренившиеся в обществе сегрегационные представления приводят к тому, что смена школ по линии повышения интеллектуального статуса ребенка практически невозможна, а значит, и снижение такого статуса (например, переход из массовой интегративной школы в школу для умственно отсталых детей) воспринимается родителями как поражение.

При всем том не следует недооценивать стресс, связанный с самим фактом смены школы, особенно если у ребенка в классе сложились стойкие привязанности.

Подбор детей в группу должен производиться как с учетом целей, которые стоят перед группой в целом, так и с учетом задач развития, стоящих перед каждым конкретным ребенком. При формировании новой группы в начале учебного года целесообразно учитывать следующие моменты:

1. Соотношение тяжести нарушений и уровня возрастного развития. Адаптивная или игровая группа, интегратив-ная группа детского сада предполагают более «семейный» тип отношений, поэтому в нее могут входить дети с большой разницей в возрасте и уровнем развития. Группа подготовки к школе вводит в жизнь ребенка новый социальный уклад, что предполагает общение со сверстниками – здесь разница возрастов, по возможности, не должна превышать двух лет.

Формируя группу, педагоги ориентируются на два, казалось бы, противоположных требования. С одной стороны, для организации общей деятельности удобно, чтобы дети в группе были похожи по развитию – демонстрировали близкие способности восприятия и мышления, сходные интересы. Таким детям можно подобрать одну форму проведения занятий и учебный материал. Если же в группе оказываются слишком разные по уровню развития дети, то нередко одни из них еще не могут выполнить задание, понять сказку и т. д., а другим это уже неинтересно.

Уровень психологического развития ребенка тесно связан как с тяжестью нарушения, так и с хронологическим возрастом. Если речь идет о детях с нарушениями развития, необходимо учитывать, что дети одного возраста могут сильно различаться по уровню развития, могут демонстрировать как отставание, так и опережение сверстников в какой-то одной области: ребенок с аутизмом может в 5 лет увлеченно решать уравнения, но при этом испытывать трудности в овладении бытовыми навыками и совсем не уметь рисовать.

Однако, даже несмотря на имеющиеся нарушения, какие-то сферы психики могут развиваться в соответствии с хронологическим возрастом. Например, ребенок, не умеющий к 7 годам самостоятельно ходить, не пользующийся речью и с большим трудом соотносящий картинки при игре в лото, может, однако, интересоваться теми же сказками, что и его сверстники, эмоционально переживать их. Он с интересом наблюдает за их играми и, если создать для этого специальные условия, даже сможет принять участие в игре – например, звонить в колокольчик, как только кто-то из игроков нарушил правила.

Итак, при формировании группы необходимо учитывать как хронологический возраст детей, так и уровень развития мышления, восприятия, игры.

С другой стороны, опыт показывает, что в однородной группе детям некуда стремиться, не на кого ориентироваться – каждого ребенка окружают такие же дети, как и он сам, с похожими трудностями. Объединяя же разных детей, у каждого из которых наряду с нарушениями есть и свои сильные стороны, мы создаем для каждого ребенка возможность действовать «по подражанию» (и тем самым развивать свои «слабые» стороны), а кроме того, каждый ребенок получает возможность почувствовать себя в чем-то сильнее остальных: так, ребенок с аутизмом может выполнить задание быстрее, чем ребенок с ДЦП, и даже помочь ему; в другой ситуации уже этот «медленный» ребенок сможет подсказать остальным ответ на сложный вопрос. Такой опыт помогает детям не только повысить самооценку, но и освоить новый вид отношений, что является одной из задач подготовки к школе.

Иногда подбор в группу детей с различными видами нарушений позволяет сделать ее состав разнополым, что благотворно влияет на всех участников. «Чрезвычайно важно для облегчения работы в малой коррекционной группе включение в нее хотя бы одной девочки, что, к сожалению, не всегда возможно из-за значительного преобладания мальчиков среди детей, страдающих дефицитарностью общения» (Иовчук и др., 1994). Еще лучше, если девочек не одна, а две – они становятся подружками,

копируют манеры друг друга, перестают быть объектом поклонения мальчишек.

Таким образом, жизнь в смешанной группе богаче, чем в однородной. Вместе с тем, как показывает опыт, детей с очень тяжелыми нарушениями в группе должно быть не слишком много [26 - Канадский специалист по интегративному образованию Р. Зиглер считает, что правильная пропорция особых детей в средней школе должна примерно соответствовать пропорции таких детей в популяции. В специализированных центрах, где дети с нормативным развитием, как правило, не встречаются, можно применить тот же подход к соотношению детей с «тяжелыми» и «легкими» нарушениями развития.]. Если в группе из 10 человек занимаются два-три ребенка с тяжелыми нарушениями двигательной сферы или поведения, то они «тянутся» за остальными (это ускоряет их развитие), а другие дети успешно осваивают адекватные для них задачи. Если же в группе получается обратное соотношение (два-три «легких»), то педагогу не удается подобрать задания, доступные и полезные всем, а пример поведения, который демонстрируют «тяжелые» дети, оказывается неполезным для детей, которые уже способны к более взрослым отношениям и играм, но не имеют возможности применить свои умения в данной группе.

2. Сходство темпа. Скорость, с которой дети включаются в предлагаемую деятельность, выполняют задания, реагируют на слова педагога и происходящее в группе, – очень важный параметр работы в группе. Дети, действующие в сходном темпе, лучше воспринимают рассказ учителя, включаются в общую игру, переходят из одной ситуации в другую (например, с урока на перемену). При этом педагог может примерно представить себе, в какой момент показать детям ту или иную игрушку, какую реакцию он получит, и в соответствии с этим планировать групповое занятие.

Бывает так, что ребенок много и быстро бегает, стремительно хватает игрушку, попавшуюся на глаза, или выбегает за дверь, чтобы нажать на кнопку стоящего в другой комнате компьютера. В то же время анализ этой активности позволяет заметить, что ребенок очень медленно реагирует на происходящее вокруг, на речь взрослого. (Любой ребенок, услышав оклик: «Стой!», останавливается не сразу, но у кого-то время реакции столь велико, что он успевает пробежать десятки метров до остановки. Бывает, что ребенок непрерывно бегает по комнате, производя впечатление занятого человека, который ничего не слушает, – и может вдруг воспользоваться советом педагога и снять мешающую ему неудобную обувь, правда, предварительно трижды обежав вокруг помещения.)

При организации совместной деятельности в первую очередь важна скорость реагирования на происходящее, хотя темп собственной двигательной активности ребенка также следует учитывать. Скорость реагирования и включения в деятельность всех детей должна укладываться в определенный диапазон, к которому педагог приспосабливается при организации деятельности группы. Если же очень «быстрые» дети занимаются вместе с очень «медленными» (низким темпом часто отличаются дети с ДЦП, эпилепсией), то вовлечь их в общую деятельность, заразить общим переживанием оказывается труднее. Поэтому, если есть возможность, детей с сильно различающимся темпом деятельности и реагирования не собирают в одной группе, а делят на две разные группы [27 - Другой вариант – чтобы часть занятий дети посещали совместно, а часть – по подгруппам.].

В то же время группа «очень медленных» детей имеет недостаток: развитие детей в этой группе также происходит медленно. Поэтому целесообразно формировать «быструю» и «среднюю» (по темпу) группы и включать в такие группы более «медленных» детей. В таком случае «медленные» дети получают возможность тянуться за остальными, что положительно отражается на их развитии, в том числе на темпе деятельности.

Бывают такие виды деятельности, в которых различия темпа детей особенно ярко проявляются и могут мешать всей группе (например, если дети делают общую аппликацию и каждый должен дождаться своей очереди и прикрепить к общей картине свою деталь, может получиться так, что кто-то, не дождавшись, попытается убежать из-за парты или начнет кричать, выражая свое нетерпение). Такие занятия поначалу можно проводить, разделив детей на подгруппы. Но, как правило, педагог, знающий детей своей группы, может предугадать, сколько времени потратит каждый из них на выполнение задания, и подготовить одному ребенку одну картинку, которую необходимо приклеить к листу бумаги, а другому – пять картинок, которые необходимо не только приклеить, но еще и раскрасить. В других ситуациях педагогу также придется подбирать материал, соотнося его сложность

и объем с темпом детей.

В случае если группа начинает тормозить развитие ребенка, полезно перевести его в другую группу. Например, ребенок, который показал очень хорошую динамику в скорости адаптации к происходящему, может быть переведен из группы «очень медленных детей» в более «быструю» группу. Для того чтобы это было возможно, полезны общие собрания руководителей групп. Если в организации работает несколько групп, то руководители должны представлять себе, что происходит в других подразделениях, какие специалисты там работают, кто готов взять еще одного или нескольких детей на занятия. Именно на таких общих собраниях удается подобрать для какого-то ребенка более подходящую ему группу или найти правильного специалиста (он может работать в другой группе, специализироваться на, казалось бы, далеких проблемах, но тем не менее оказаться способным вступить в контакт с ребенком, предложить ему деятельность, в которой удастся решить актуальные для него задачи).

Переход из группы в группу может быть связан со значительными трудностями, особенно если речь идет о ребенке с нарушениями общения, которому нелегко адаптироваться в группе незнакомых детей. Поэтому переводить ребенка в новую группу следует с осторожностью – подробнее об этом рассказывается в главе «Интеграционный маршрут».

3. Общность или взаимодополняемость задач, решаемых в группе. Несмотря на то что основной целью подготовительной группы является подготовка детей к школе, задачи, которые стоят перед детьми, могут быть различными. Одному ребенку для успешной адаптации в школе нужно научиться слушать учителя и выполнять задания, не всегда интересные и необязательно соответствующие его сиюминутному желанию. Другому важно научиться преодолевать страх, который он испытывает каждый раз, попадая в новое место или просто выходя из дома. У кого-то на первом месте стоит задача усвоения правил поведения и т. д. Обычно для всех детей остаются актуальными задачи развития познавательной сферы и речи.

Поскольку в группе всем детям предлагаются одни и те же задания, игры и упражнения, важно, чтобы решение задач, стоящих перед данным ребенком, не мешало работе с остальными. Так, очень трудно организовать работу группы, в которой рядом с гиперчувствительным ребенком, с трудом переносящим шум, громкие звуки, оказывается другой ребенок, принимающийся громко кричать каждый раз, когда его что-то не устраивает.

Как правило, задачи, на первый взгляд противоположные, в рамках одной группы удается решать легче: например, если одни дети на уроке не могут усидеть на месте и постоянно вскакивают, а другим нужно несколько раз повторить просьбу подойти к доске, прежде чем они отреагируют и выйдут из-за парты, то такие дети могут служить положительным примером друг для друга. Конечно, может случиться так, что «быстрый» ребенок просто не заметит, что кто-то еще не выполнил задание и его надо подождать; так же он может не обратить внимания на «положительный пример» в лице «более медленного» ребенка, спокойно сидящего за партой. В этом случае педагоги могут специально показать такому ребенку товарища, которого надо подождать или который ведет себя так, как положено на уроке.

Хорошо, когда каждый ребенок для кого-то в чем-то является образцом и в то же время за кем-то, напротив, должен «тянуться» в другом отношении.

Когда дети принимают правила жизни группы, ее интегративный потенциал вырастает. Возникает возможность включения в группу самых разных детей. Как всегда, главным для специалистов является ответ на вопрос: можно ли в данной группе решить задачи, актуальные для данного ребенка. Кроме того, важно, не станет ли включение ребенка в группу препятствием для продуктивной работы с остальными детьми. Так, ребенка с «полевым» поведением трудно ввести в группу в самом начале ее работы, но, когда дети уже приняли распорядок дня и поняли, чего от них хотят взрослые, они могут дать этому ребенку возможность наблюдать за ними, не отвлекаются на него, но в силу своей эмоциональности притягивают его внимание в общем хаосе впечатлений.

Полина, 7 лет, не пользуется речью, часто в групповой ситуации не выполняет инструкции взрослого, в свободной ситуации поведение «полевое».

Чем группа «полезна» для Поли: дети «держат» структуру группового дня, заражаются эмоциями друг друга, выполняют задания по образцу, в «простроенных» (то есть специально организованных, привычных, понятных) ситуациях ведут себя достаточно правильно (например, сидят за партами в течение 30 минут). В результате Поля имеет возможность наблюдать за ними на занятиях. В ситуации урока ей удается вычленить фигуру учителя, усвоить способ поведения, который реализуют все (тихо сидеть за партой), а на переменах ее беспорядочная активность не производит на других слишком сильного впечатления, так как в группе все дети «быстрые».

Чем Полина «полезна» группе: она – девочка, и мальчики относятся к ней иначе, чем друг к другу. Она вносит «элемент неожиданности» в их игры (например, забирая игрушки: приходится просить взрослого о помощи, забирать у нее игрушку самому, прятать свою игрушку от Поли, переносить разочарование от того, что игрушку забрали). О ней можно позаботиться (например, помочь ей дойти до музыкального зала), нужно научиться ждать, пока Поля выйдет к доске или возьмет свой портфель.

Кроме того, мама Полины никогда не унывает и помогает поддерживать позитивный настрой на родительской группе.

Препятствием для введения ребенка в группу часто оказываются те или иные проблемы поведения, чаще всего – агрессивные действия. О некоторых приемах работы с поведенческими трудностями мы поговорим в главе «Проблемы поведения». Но сначала нам нужно будет обсудить распределение ролей между взрослыми, работающими в одной группе, и способы координации их усилий – об этом следующая глава.

Роли взрослых во время групповых занятий

Все, что предлагается различными отдельными отраслями науки, всегда фрагментарно; оно должно быть дополнено результатами всех остальных отраслей. С точки зрения действующего человека специализация знания и его разбиение на различные науки является просто механизмом разделения труда.

Людвиг фон Мизес. «Человеческая деятельность. Трактат по экономической теории»

Таковы все умные люди, они так умны и опытны, что в точности знают, почему нельзя сделать того-то и того-то, они видят пределы и препятствия. Поэтому я никогда не беру на службу чистокровного специалиста. Если бы я хотел убить конкурентов нечестными средствами, я предоставил бы им полчища специалистов. Получив массу хороших советов, мои конкуренты не могли бы приступить к работе.

Генри Форд. «Моя жизнь и мои достижения»

В работе с особыми детьми необходим командный подход, то есть постоянные консультации между педагогами, врачами и родителями ребенка, позволяющие координировать усилия, дозировать нагрузку, поддерживать друг друга и ребенка в кризисные моменты, отслеживать динамику развития ребенка.

Под словом «педагоги» в этом тексте понимаются все специалисты, которые проводят занятия с детьми, независимо от их специальности, – дефектолог, психолог, логопед, арт-терапевт и т. д.

От того, как удастся выстроить отношения педагогов между собой, во многом зависят результаты работы с детьми. Важно, чтобы все участники процесса уважали друг друга и отмечали малейшие положительные сдвиги в работе группы в целом и развитии каждого ребенка в частности: чем тяжелее объективная ситуация ребенка, тем больше ценность любых радостных минут, выпадающих ему, его родителям, педагогам, которые с ним занимаются. Конечно, речь не идет об утаивании той или иной информации – скорее, о смешении акцентов: меньше слов «никогда не сможет того-то и того-то», больше слов: «уже смог то-то и то-то».

Рома, 6 лет(отрывок из карты динамического наблюдения)

Не пользуется речью.

Появились гласные звуки.

Появились несколько согласных.

Пользуется отдельными заученными словами в знакомых ситуациях

Появилась фраза из двух слов.

Начал пользоваться предлогами.

Отвечает на вопрос, используя собственные фразы.

Речь недостаточно разборчивая; когда его не понимают, пытается объяснить другими словами, подкрепляет слова жестами. Характерный пример:

Рома: «Яичал» (отвечает на вопрос, что делал дома).

Педагог не понимает.

Рома (повторяет): «Яичал».

Педагог снова не понимает.

Рома: «Я омко овоил».

Педагог понимает по последней фразе: «Я громко говорил», что Рома ранее хотел сказать: «Я кричал».

Если в группе большое количество детей с проблемами эмоционально-волевой сферы, то поддержка может носить ситуативный характер. Например, в разгар «скандала» или иной аффективной вспышки ребенка взрослые помогают друг другу шуткой: юмор позволяет разрядить обстановку, снизить «накал страсти». Если ребенок устал, кричит, требует то одного, то другого, подошедший новый взрослый может предложить находящемуся с ребенком педагогу помочь, переключить внимание ребенка на себя и дать педагогу на пару минут выйти за дверь и спокойно обдумать дальнейшие действия.

Важным моментом также является помочь в виде заинтересованной позиции взрослых на занятиях: эта заинтересованность позволяет педагогу, ведущему занятие, чувствовать себя уверенно, гибко реагировать на настроение детей, создает эмоционально положительный, деятельный настрой группы. Таким образом, эмоции помощников «входят в резонанс», усиливают положительный фон, задаваемый ведущим, и мягко «гасят» негативные проявления окружающих.

Команда специалистов, работающих в группе, обычно формируется вокруг некоторого «костяка»: несколько человек в конце учебного года собираются вместе и решают, что хотели бы в следующем учебном году открыть группу подготовки к школе для детей такого-то возраста, темпа и т. д. (подробнее о критериях подбора детей в группу говорилось выше). Это предложение рассматривается на экспертном совете или общем педсовете.

По мере того как набираются дети, для работы с ними привлекаются дополнительные специалисты (например, если в группу попадает ребенок с речевыми нарушениями с сенсорным компонентом, то к команде специалистов присоединяется логопед, специализирующийся на работе с сенсорной алалией).

На занятиях в группе обычно присутствуют несколько взрослых. Они могут играть разные роли. Мы опишем распределение ролей, наиболее характерное для групп подготовки к школе. В других группах диспозиция может быть совершенно иной. Так, игровая группа в большей мере похожа на «большую семью», а группа общения строится по принципу дворовой компании, где каждый имеет равное право голоса (и взрослые, и дети), просто некоторые участники более опытны, чем другие.

Мы различаем социальные (связанные с некоторой социальной позицией) и межличностные (связанные с историей конкретных взаимоотношений) роли. Кроме того, каждый взрослый, работающий с детьми, имеет еще и статус, рассматриваемый с административной точки зрения, – в команду входят как дипломированные специалисты, так и студенты, еще не закончившие образования, но имеющие знания и умения, достаточные для работы под руководством опытного специалиста. Не последнюю роль в команде играют волонтеры – это люди, не имеющие специального образования, но интересующиеся лечебной педагогикой и готовые посвятить свое свободное время работе с детьми.

Они действуют под руководством специалистов, помогают им, но сами не ведут занятий.

Социальные роли, которые взрослые играют на том или ином занятии, могут не совпадать с их статусом в организации. Так, если групповое занятие проводит молодой специалист, то присутствующие на этом занятии специалисты более высокой квалификации подчиняются его указаниям и требованиям [28 - Разумеется, заранее все действия стажера подробно проговариваются, но по ходу занятия более опытные коллеги безусловно воздерживаются от критических замечаний. При необходимости они смогут высказать их позднее, в отсутствие детей.]. На следующем занятии, которое проводит опытный специалист, роли меняются, и теперь ему подчиняются все присутствующие. Заранее, на педсовете, обсуждаются план и ход занятия, распределяются роли между взрослыми: вот этот педагог ведет занятия – он «главный», эти педагоги помогают детям «встроиться» в занятия, ориентируя детей на основного педагога и «втягивая» их туда своим эмоциональным участием в занятии, а этот человек механически (не вступая в отношения с ребенком) помогает ребенку выполнить задание или удерживает его в правильной позе и т. п.

Социальная роль взрослого, рассматриваемая с административной точки зрения, может не совпадать с его социальной ролью по отношению к детям, посещающим группу. Кроме того, в силу индивидуальных особенностей и опыта прежних отношений, у взрослого складываются личные отношения с некоторыми детьми из группы, так что роли взрослого по отношению к разным детям не совпадают: для кого-то это «лучший друг», для кого-то – «строгий папа», для кого-то – «страшный дядя».

Чтобы ребенок мог освоиться в группе, крайне желательно, чтобы у него было сложившееся эмоциональное взаимодействие хотя бы с одним человеком, присутствующим в группе. Иногда это отмечают родители, говоря, что ребенок идет не «на занятия», а «к тете Свете», «к Оле», «к Татьяне Алексеевне»; не «в детский садик», а «к ребятам» и т. п.

Административная структура

С точки зрения администрации, у педагога может быть один из следующих статусов:

1. Руководитель группы (ответственный специалист) отвечает за организацию работы группы в целом, разработку и реализацию интеграционного маршрута каждого ребенка. Обязанности руководителя группы можно разделить на работу с детьми, посещающими занятия, с их семьями, со специалистами, а также административные обязанности [29 - В выполнении перечисленных обязанностей руководителю группы могут помогать другие специалисты и даже волонтеры, однако ответственность за них все-таки остается на руководителе.].

Работа с ребенком и его семьей включает:

– подбор детей в группу: формулирование задач работы группы в целом и по отношению к каждому ребенку;

– организацию необходимых занятий для каждого ребенка: руководитель группы отслеживает изменения в расписании ребенка, следит за тем, чтобы все назначенные ребенку занятия нашли отражение в его расписании;

– своевременное проведение консультаций специалистов (например, физического терапевта для подбора правильной позы для игры и занятий ребенку с нарушениями движения, доктора для аккуратного дозирования нагрузки, нейропсихолога для определения ближайших когнитивных задач);

– проведение родительских групп (или участие в родительской группе, которую ведет семейный психолог, – в таком случае и психолог, со своей стороны, долженходить на одно из занятий в детской группе, чтобы представлять себе динамику развития детей);

– систематические беседы с родителями, с целью выработки общей стратегии работы в группе и дома: психологическая поддержка родителей, обсуждение состояния ребенка, адекватности и полезности данных семье рекомендаций;

– общение с представителями других организаций, в которых ребенок получает помощь.

Работа со специалистами также составляет важную часть обязанностей руководителя группы, так как без нее невозможно добиться слаженности работы команды. Она подразумевает:

- формирование команды специалистов;
- регулярное (раз в 1–2 месяца) участие в собраниях руководителей групп и информирование специалистов и ассистентов о принятых на собрании решениях;
- проведение регулярных (раз в неделю) педсоветов;
- помочь специалистам в организации индивидуальных занятий с детьми, посещающими его группу;
- обучение ассистентов, повышение квалификации специалистов группы [30 - Если в группе работают волонтеры, руководитель группы составляет план их обучения, подбирает необходимую им литературу, определяет, занятия каких специалистов им надо посетить, и т. д.].

Наконец, на ответственном специалисте лежат следующие административные обязанности:

- своевременное заполнение документации (таблицы посещаемости, карты динамического наблюдения, характеристики по запросу родителей, рекомендации к ИПР [31 - ИПР – индивидуальная программа реабилитации]);
- организация взаимодействия между родителями и администрацией.

Таким образом, руководитель группы – это тот человек, который бывает в курсе происходящего с каждым ребенком и его семьей. Он организует взаимодействие специалистов и родителей, направленное на решение задачи полноценного включения ребенка в группу сверстников.

2. Специалист, ведущий групповые занятия. Это учитель, музыкальный и физический терапевты, мастер в керамической маске терской и т. д. В их функции входят:

- планирование и проведение групповых занятий;
- конкретизация общих задач работы с ребенком применительно к рамкам проводимых ими занятий;
- заполнение соответствующих разделов карт динамического наблюдения;
- организация взаимодействия с родителями по поводу занятий;
- участие в педсоветах.

3. Специалист, ведущий индивидуальные занятия. Дети в подготовительной группе обычно посещают занятия: с игровым терапевтом, логопедом, дефектологом и/или нейропсихологом. Могут быть привлечены специалисты по ручной деятельности или арт-терапевт, музыкальный терапевт, инструктор ЛФК, специалист по сенсорной стимуляции и др. Эти педагоги могут принимать участие в групповых занятиях или видеться с данным ребенком только на своих занятиях. В их функции входят:

- планирование и проведение индивидуальных занятий;
- конкретизация общих задач работы с ребенком применительно к рамкам проводимых ими занятий;
- заполнение соответствующих разделов карт динамического наблюдения;
- систематическое и своевременное информирование других специалистов и руководителя группы о сложностях и достижениях ребенка на индивидуальных занятиях;
- организация взаимодействия с родителями на тему проводимых ими индивидуальных занятий, организация домашней работы с ребенком, если это необходимо;
- участие в педсоветах.

4. Консультант. Помощь команде специалистов оказывают и другие педагоги, которые не занимаются с ребенком регулярно, но по приглашению специалистов группы посещают групповые занятия или просматривают видеозаписи этих занятий. При этом становятся заметнее происходящие изменения – часто новый человек видит такие особенности происходящего, к которым педагоги, работающие с ребенком постоянно, уже привыкли. Иногда это позволяет иначе сформулировать педагогическую задачу, найти неожиданный метод решения проблемы, определить стратегию дальнейшей работы. Консультантами могут быть как сотрудники организации, так и приглашенные специалисты.

5. Ассистент. Ассистенты участвуют в групповых занятиях, помогая ведущему занятие специалисту. В рамках групповых занятий они выполняют задания и рекомендации, разработанные на педсоветах по

отношению к конкретным детям. Ассистент, как правило, не беседует с родителями один на один, не дает им советов и рекомендаций, не меняет свое поведение на групповых занятиях, не посоветовавшись предварительно с руководителем группы и другими специалистами. В обязанности ассистентов входят:

- систематическая помощь специалистам в организации групповых занятий;
- помочь на занятиях ребенку, с которым у данного педагога-ассистента есть контакт (если это необходимо);
- участие в заполнении карт динамического наблюдения;
- регулярное посещение педсоветов;
- своевременное информирование руководителя группы о трудностях и проблемах, с которыми ассистент сталкивается в своей работе, особенностях поведения ребенка, которые он наблюдал, о вопросах, с которыми обращались родители.

Ассистенты оказывают важную помощь ведущему занятие. Они следят за обстановкой в целом и помогают ведущему в разного рода «нештатных» ситуациях (например, если кто-то из детей выбежал за дверь или если у кого-то пошла носом кровь). Они внимательно наблюдают за детьми, при необходимости сообщают об изменении в их состоянии («Мне кажется, Коля уже устал. Можно он пойдет посмотрит на рыбок и вернется?») и могут после занятия сообщить ведущему об изменениях в поведении данного ребенка, о проблемах, которые могли остаться незамеченными. В некоторых случаях ассистенты помогают ребенку добиться внимания взрослого (например, если ему нужно выйти в туалет). Возможна также помочь при подготовке занятия (изготовление пособий, переноска мебели), а также после его завершения (уборка, помощь в развешивании работ детей и т. д.).

Ассистенты должны аккуратно дозировать степень своей активности, громкость голоса, эмоциональность. Подобно музыкантам в оркестре, они должны быть послушны «дирижерской палочке» ведущего занятие и образовывать гармоничное сочетание со всеми остальными участниками. Давая ребенку обещание (например: «На горку потом, когда сделаем это упражнение»), ассистент должен подумать о том, сможет ли он выполнить свое обещание. Возможно, следует спросить об этом ведущего занятие. Последнее слово в организации занятия остается за ведущим.

Главная цель ассистента – постепенно минимизировать свое участие в ситуации, а по возможности научить детей обходиться без его помощи. Например, для организации поведения вначале может требоваться физическая помощь, затем устное указание и показ картинки («Смотри, мы сейчас идем на физкультуру!»), затем простое напоминание («Посмотри-ка на расписание: куда мы сейчас пойдем?»).

Количество ассистентов в течение года меняется. В начале года помощь нужна многим, а иногда и всем детям в группе. С течением времени необходимость в таком количестве взрослых отпадает, и к концу второго этапа работы на организованных занятиях с группой детей могут оставаться один-два педагога. Во время перемен и переходов из одного помещения в другое количество взрослых может быть больше. Это особенно важно, если в группе есть дети, сильно различающиеся по темпу активности.

В роли ассистентов могут выступать педагоги, которые занимаются с кем-то из детей индивидуально, а также волонтеры – люди без специального образования, готовые безвозмездно участвовать в работе с особыми детьми. Обычно это молодые люди, иногда – члены различных религиозных общин, иногда – иностранцы [32 - Например, германским молодым людям работа в некоторых российских организациях, помогающих детям с тяжелыми нарушениями развития, засчитывается в качестве альтернативной гражданской службы. Подобные законодательные инициативы есть и в России, но они пока не приняты.], иногда – родители, братья или сестры особых детей.

Часто волонтерами становятся студенты педагогических, психологических и дефектологических специальностей. Лечебно-педагогическая помощь детям с нарушениями развития требует от специалиста не только теоретических знаний, которые педагоги и психологи получают в вузе, – необходим немалый практический опыт, который можно приобрести только во время работы с детьми. Часто выпускники педагогических вузов испытывают неуверенность даже в работе с обычными детьми. Лишь опыт, полученный в реальной работе [33 - Например, опыт смены памперса или грязных штанишек. Зачастую выпускники педвузов уверены, что «специалисты существуют не для этого». Если педагог и в самом деле считает это дело ниже своего достоинства, ему, по-видимому, нужно искать

другую сферу применения усилий; но бывает и так, что человек впервые сталкивается с этой проблемой и не знает, что делать, – особенно если имеет дело с ребенком, резко реагирующим на любую попытку контакта со стороны незнакомого человека.] (параллельно с учебой или уже после окончания института), позволяет молодому специалисту чувствовать себя (и быть) компетентным, действительно знающим, что делать, и умеющим реализовывать поставленные перед собой цели.

Лечебный педагог должен понимать, когда он должен говорить достаточно громко и когда – очень тихо; когда вмешиваться в ситуацию и когда лишь наблюдать за ней; когда заострять внимание ребенка на происшедшем и когда переключать его внимание на другие события; когда смягчать противоречия и когда провоцировать управляемый конфликт. Всему этому можно научиться только в практической работе. Важную роль при этом играет старший коллега, который делится своим опытом, раскрывает профессиональные секреты. Особенно необходим наставник молодому специалисту, который помогает детям с аутизмом или неврозами, – взрослый должен быть особенно внимателен, осторожен, гибок во взаимодействии с такими детьми, что обычно представляет трудность для неопытного педагога.

Хотя работа волонтеров не оплачивается, это такая же работа, как и любая другая, и она предполагает определенные обязательства, которые необходимо проговорить с самого начала.

– В случае опоздания или пропуска занятия волонтеру необходимо заблаговременно предупредить ответственного специалиста (чтобы тот имел возможность найти замену или продумать другой сценарий занятия, требующий участия меньшего количества взрослых);

– во время занятий ассистентам не следует отвлекаться (даже на входящие телефонные звонки [34 - В большинстве групп договариваются переключать мобильные телефоны в беззвучный режим; возможен и полный запрет на пользование телефонами во время занятий.]); нельзя покидать помещение группы без разрешения ответственного специалиста (даже на короткий срок);

– работа в группе предполагает обязательное участие в педсоветах;

– в конце занятия волонтеры убирают игрушки в шкафы, вытирают лужи краски на столах, уносят посуду и т. д.

Педагоги, работающие в группе, должны интересоваться склонностями и талантами волонтеров. Например, если волонтером работает столяр, можно спрашивать его совета или просить помощи при изготовлении мебели для детей с двигательными нарушениями; волонтера-журналиста можно попросить написать для родителей «репортаж» об одном из занятий; волонтер-художник может сделать красочное расписание или помочь в изготовлении наглядных пособий для урока.

Специалистам приходится предупреждать волонтеров об особенностях внешнего вида (например, длинные серьги могут спровоцировать попытку ребенка схватиться за них; изображение героя мульти фильма на футболке может быть столь привлекательно для ребенка, что он потребует у педагога немедленно снять ее; сильно пахнущие духи могут вызвать аллергическую реакцию – и т. д.).

У волонтера должна быть возможность попросить о помощи (полезно договориться о какой-то стандартной формулировке: «SOS!», «Помогите!» или «Я больше не могу!»), а также рассказать о своих проблемах на педсовете, получить подробные объяснения, ответы на вопросы, эмоциональную поддержку. Любая критика должна излагаться в исключительно конструктивной форме (например: «Сегодня, конечно, с Катей было тяжело, она много скандалила. Можно носить в кармане спички и свечку – девочка легко переключается на сенсорные стимулы»; или: «Мне кажется, от Вовы бесполезно требовать, чтобы он шел вместе со всеми. Обычно ему становится легче, когда он понимает, что будет дальше. Будет здорово, если Вы будете всегда иметь наготове ручку и карандаш, чтобы нарисовать Вове, куда мы идем»).

Поиск волонтеров, их обучение и моральная поддержка требуют больших временных затрат от администрации и сотрудников. Однако их присутствие в группе делает ситуацию более открытой и живой. Специалисты приносят с собой опыт и знания, волонтеры – непредвзятость, непосредственность, эмоциональность. Детям нужно и то и другое.

Структура отношений взрослых и детей (социальные роли)

По отношению к детям групповая структура также является неоднородной, но при этом роли взрослых в группе часто могут не совпадать с их «административными» ролями, о которых говорилось выше. Перечислим эти роли.

1. «Самый главный в нашей группе», то есть педагог, который озвучивает правила и следит за их выполнением (это далеко не всегда будет руководитель группы). Обычно бывает человек, который присутствует на всех групповых занятиях, перемещается с группой из одного помещения в другое в течение группового дня.

В начале дня он обсуждает с детьми расписание. По ходу дня он зовет детей перейти в другое помещение, объявляет, какое занятие будет следующим, что было и что еще сегодня будет, кто пойдет на индивидуальное занятие или домой и т. д. Это взрослый, который выступает в качестве носителя правил, последней инстанции в решении споров и разрешении конфликтов. Его слово становится последним и решающим. На него ориентируются взрослые [35 - В частности, никто другой не может позвать детей перейти в другое помещение; если «самый главный» забыл о том, что пора идти, другие взрослые могут тихонько напомнить ему об этом.], на него учат ориентироваться всех детей.

На первом этапе это, как правило, педагог, который играет с детьми («игрок»), – он организует общие игры в группе и занимается с детьми индивидуально (со всеми или с частью детей). Игровые занятия способствуют формированию контакта между педагогом и ребенком, что облегчает для детей задачу ориентации на «самого главного в группе».

На втором этапе эта роль переходит к учителю, так как именно на него дети должны будут ориентироваться в школе. Дети должны научиться ориентироваться на него не только в классе во время урока, но и в других ситуациях, опираться на его авторитет при разрешении самых сложных проблем и вопросов.

Для того чтобы научить детей ориентироваться на одного взрослого, необходимо с самого начала занятий акцентировать на нем внимание всех детей. Если ведущий педагог говорит о том, что игра закончена, и зовет всех на следующее занятие, то ассистенты обращают внимание детей на то, что сказал этот педагог, подают пример того, что нужно делать, помогают детям переключиться с игры на следующее занятие. При возникновении споров или вопроса о том, что будет дальше, ассистенты опять обращают внимание на ведущего педагога, который решает эти вопросы, помогают ребенку подойти к нему и попросить разрешения или помочь в решении конфликта.

Ассистенты всегда говорят гораздо тише, чем ведущий педагог, и, как правило, обращаются только к одному ребенку.

Одной из ярких ситуаций, которые помогают ребенку выделить ведущего взрослого, является ситуация, когда хочется куда-либо выйти из игровой во время перемены или свободной игры. В этом случае ребенок идет к выходу или говорит о своем желании тому взрослому, который оказался рядом. Ассистент помогает найти ведущего и спросить у него разрешения, чтобы сходить попить, потрогать любимый ксерокс в соседнем помещении, посмотреть в окно на машины или проверить, на месте ли огнетушители (в зависимости от пристрастий ребенка).

2. «Самый главный на этом занятии». Роль «самого главного в группе» предполагает организацию группового дня, однако этот педагог редко ведет все занятия, в которых участвуют дети. На музыке самым главным человеком является музыкальный терапевт, и даже «самый главный в группе» обращается к музыкальному педагогу за разрешением, прежде чем сделать что-то (например, взять музыкальный инструмент, выйти с ребенком и т. п.) Педагог по физкультуре является «старшим» именно на этом занятии, и детям приходится считаться с его требованиями.

В освоении этих правил детям помогает «самый главный в группе» педагог, который присутствует на большинстве (если не на всех) занятиях группы. Он задает образец поведения, озвучивает или помогает озвучить желания детей, является носителем групповых правил, поддерживает справедливость, помогает детям договариваться между собой и с другими педагогами, следовать инструкциям и выполнять задания педагогов, главных на других занятиях, в той мере, в какой это адекватно задачам развития каждого ребенка. Это помогает детям освоиться с различными правилами и ролями, которые

диктует та или иная среда.

3. «Помощник», к которому можно обратиться за помощью при возникновении сложностей. Его ребенок может попросить до стать игрушку с верхней полки шкафа или подсадить его на качели. Потенциальным помощником является любой взрослый, воспринимаемый детьми как взрослый. Он может все время держать на руках ребенка с двигательными проблемами, а может быть «на подхвате» – при необходимости помочь выйти в туалет, защищать тех, кого обзывают, организовывать игру или беседу с тем ребенком, который бесцельно ходит по комнате. Таким «общим» помощником может стать учитель на занятиях по музыке, физкультуре или ручной деятельности.

Разным детям требуется различная по содержанию и объему помощь. В ряде случаев необходимо, чтобы рядом с ребенком постоянно находился взрослый (например, чтобы пресекать все попытки проявить агрессию). Иногда это требует достаточно быстрой реакции. Например, если ребенок хочет пообщаться и поэтому хватает за волосы других детей, то взрослый, которому ребенок доверяет, может формировать у ребенка альтернативный способ общения: ребенок тянется, чтобы вцепиться другому в волосы, а педагог молниеносно хватает его за руку и помогает ему погладить другого по голове, не давая причинить боли. Слабовидящему или тревожному ребенку полезно слышать постоянные комментарии всего, что происходит («Коля играет с машинкой, слышишь, как она тарахтит? А это Валя расстроилась, потому что Петя уронил на нее кубик»).

Другим детям нужна организующая речевая поддержка («Отлично у тебя получается! Последний кружочек остался... Сейчас закончим и покажем аппликацию Татьяне Алексеевне!»), переключение или удержание внимания («Смотри, Оля пришла звать нас на физкультуру»), подбадривание. Детям с грубыми нарушениями двигательной сферы необходимо помогать удерживать позу, передвигаться по помещению, иногда поднимать упавшие предметы и т. п.

Соня (6,5 лет, синдром Ретта). Из-за выраженных нарушений девочка не могла самостоятельно ходить (теряла равновесие и падала), не могла удержать в руках предмет, не пользовалась речью. В то же время она с интересом наблюдала за всем, что происходит вокруг нее. Она могла ответить на вопрос, повернув голову вправо или влево, чтобы посмотреть на одну из двух карточек с напечатанными словами «да» и «нет». Рядом с ней постоянно находился ассистент, который поддерживал ее во время ходьбы, клал на стол перед ней необходимые картинки и предметы. Такая помощь позволяла Соне, несмотря на тяжелые нарушения развития, участвовать в жизни группы, работать на занятиях, в том числе отвечать на вопросы учителя на уроке.

В течение года количество помощи постепенно снижается, а дети становятся все более самостоятельными.

4. «Старший ребенок», который дает некоторый образец поведения, эмоционально заражает других детей, выступает как проводник их желаний. Эту роль обычно поручают специалисту высокой квалификации. Быть «старшим ребенком» труднее, чем «помощником»: «подначивать» на озорство в приемлемых границах и искренне отстаивать игрушки сложнее, чем завязывать шнурки на ботинках или открывать дверь перед ребенком на коляске.

Тимоша, 7 лет. На групповом занятии ручной деятельностью дети резали овощи и готовили винегрет. Тимоша хотелось попробовать, но он не знал, как об этом попросить. Тогда один из педагогов обратился к «самому главному на занятии»: «Ой, как вкусно выглядит, а можно уже есть?» «Самый главный» ответил: «Пока нет, есть будем позже все вместе, а сейчас у нас музыка». В ответ спрашивавший педагог вздохнул: «Жаль, а мне уже сейчас хочется», но отошел от стола, на котором стояла миска винегрета. Тимоша внимательно наблюдал за этой ситуацией и также принял ответ «самого главного».

Могут быть и другие роли, в зависимости от задач, для решения которых была сформирована группа. Обычно социальные роли взрослых по отношению к детям распределяются в начале учебного года и

сохраняются в течение довольно длительного времени, хотя могут иметь место и некоторые изменения. Например, по мере того как дети осваивают правила поведения, знакомятся с основными занятиями, начинают проявлять интерес и самостоятельную активность, ориентироваться на инструкции «самого главного в группе», роль старшего сверстника перестает быть такой важной, как это было в начале учебного года. Так что необходимость в ней может отпасть.

Иногда, исходя из задач групповой работы, происходит целенаправленное изменение роли взрослого.

В одной группе был волонтер, который играл роль помощника. Но дети его недостаточно уважали и не слушались, когда он им что-то говорил. При обсуждении темы «Взрослые и дети» часть детей отнесла волонтера к категории «детей».

На педсовете было принято решение об «укреплении статуса» этого волонтера в группе. Педагоги, уже имеющие авторитет в глазах детей, начали обращаться к молодому человеку за советом, предлагали ему высказать свое мнение, принять решение. Все это происходило в присутствии детей. В результате авторитет волонтера возрос, он стал в глазах детей одним из «главных», принимающих решения людей.

Межличностные роли взрослых по отношению к детям

Как отмечалось выше, у каждого ребенка в группе должен быть хотя бы один взрослый, с которым у этого ребенка есть эмоциональный контакт, к которому есть положительное эмоциональное отношение. Обычно этот педагог знаком ребенку по предыдущим занятиям.

В таком случае взрослый не должен по отношению к этому ребенку выступать в роли «строгого воспитателя», настаивающего, чтобы ребенок снял ботинки, убрал за собой разбросанные игрушки или вышел шуметь в другую комнату. Лучше, если он будет для ребенка «товарищем по играм», который радуется его приходу и предлагает ему заняться чем-нибудь интересным: пересыпать фасоль, играть с водой, пойти в спортивный зал, чтобы попрыгать на большом мяче, и т. п. Этот педагог может помочь ребенку выполнить правило личным примером, но не будет принуждать его к послушанию – товарищи по играм не диктуют друг другу правила, а договариваются о них.

Хорошо, когда межличностные роли разных взрослых по отношению к одному ребенку сбалансированы, дополняют друг друга: один выдвигает требование, настаивает на соблюдении правил, а другой – поддерживает ребенка, безусловно принимает его и помогает ему «быть хорошим», как это нередко происходит в семье [36 - См., например: Фромм, 1990.].

Педсоветы

Важно, чтобы методы, применяемые разными специалистами, не противоречили друг другу, а органично дополняли вклад остальных участников педагогического процесса. Педагоги, работающие с ребенком или с группой детей, регулярно собираются, делятся своими наблюдениями и предложениями, вырабатывают единую линию поведения.

На таких встречах у специалистов, работающих с детьми одной группы, есть возможность обсудить поведение детей, информацию, полученную от родителей, возникшие проблемы и успехи (что далеко не всегда можно сделать в присутствии детей). Кроме того, на педсовете составляется расписание занятий группы, специалисты пишут карты динамического наблюдения за ребенком, планируют предстоящие встречи с родителями и т. д.

Помогают в таких обсуждениях видеозаписи занятий. Наблюдая со стороны за поведением детей, а также за своими собственными действиями, педагоги могут заметить много нового, иначе взглянуть на многие события, которые обычно ускользают от их внимания. Например, бывает интересно посмотреть, что делают дети, когда учитель поворачивается к ним спиной. Иногда удается увидеть, в каких случаях тот или иной ребенок проявляет агрессию, а в каких – нет; понять, что провоцирует его

на агрессивные действия, а что помогает справиться с агрессивным импульсом.

На основе сделанных наблюдений вырабатывается общий для всех педагогов план действий (в рамках которого педагогам нередко приписываются разные роли с разным поведением).

Если гипотеза относительно причины неадекватных действий и связанный с ней способ взаимодействия с ребенком оказываются верными, проблема постепенно (а иногда и немедленно) исчезает. Но бывает, что приходится изменять стратегию, убедившись, что тот или иной вариант «не работает». Конечно, эти варианты не сменяются стремительно, после единственной неудачной попытки. Прежде чем перейти к другому варианту, обсуждаются доводы «за» и «против», эффективность уже опробованных способов оценивается педагогами группы.

Федя, 7 лет. Мальчику было очень трудно освоить ситуацию урока. Он либо смотрел в окно, либо начинал*~~censored~~*ганиТЬ: громко кричать, бегать к доске и тянуть учителя за руку.

На педсоветах обсуждались разные варианты помощи мальчику:

– структурировать пространство (в классе кричать нельзя, а вот за дверью класса можно). Но у Феди не было достаточно сильного мотива, чтобы вернуться к детям и учиться вместе с ними, поэтому, выйдя из класса, он уже не стремился вернуться обратно;

– ограничивать время работы. Но из-за низкого темпа мальчик не успевал сделать ни одного задания; – индивидуальный сопровождающий. Но Федя отвлекался от урока на общение с этим педагогом; соответственно, проблема не решалась;

– индивидуальные уроки в том же помещении с тем же учителем. На индивидуальных уроках Федя вел себя хорошо, но при появлении другого ребенка возникали те же проблемы.

В результате анализа этих вариантов педагоги на педсовете пришли к выводу, что ни один из них не работает, хотя в каждом из них было рациональное зерно.

Феде было нужно средство, которое «извне» помогло бы ему организовать свое поведение. Это средство должно было быть:

- формальным и обезличенным, чтобы не вызывать демонстративное поведение мальчика;
- постоянным и предсказуемым, чтобы снижать тревогу;
- достаточно определенным, чтобы подсказать ему правильный способ поведения;
- изготовленным им самим, чтобы придать этому средству смысл в глазах ребенка;
- достаточно компактным и мобильным, чтобы Федя мог легко обращаться к нему, когда в этом возникнет необходимость;
- своевременным, чтобы мальчик успевал удержаться от совершения неадекватного действия.

В результате была предложена карточка с тремя рисунками и подписями к ним. Карточку Федя изготовил сам на индивидуальном занятии с педагогом. Рисунки и подписи к ним касались требований, предъявляемых к ученику на уроке: «Слушать учителя», «Отвечать на вопросы», «Выполнять задания». Педагоги сознательно отказались от запретов, так как им было важно ориентировать Федю на успех, а не подсказывать ему возможные варианты негативного поведения.

Когда Федя начинал себя плохо вести, или отвлекался, или проявлял беспокойство, помощник учителя немедленно протягивал ему карточку со словами: «Что нужно делать на уроке?» Посмотрев на картинку, Федя легче удерживался от первоначального импульса.

Постепенно необходимость в использовании карточки отпала. Федя стал спокойнее и сосредоточеннее на уроке.

Работая с группой детей, важно развивать взаимопонимание не только в команде специалистов, но и между педагогами и родителями. При этом необходимо четко обозначить сферу ответственности каждой стороны.

Эрик, 7 лет, мог сильно толкнуть другого ребенка, поэтому за ним постоянно следил педагог. Один раз мальчик пришел в группу, педагог «приняла» его от родителей. Вскоре Эрик выбежал за дверь, педагог хотела его вернуть, но за дверью была мама, которая вмешалась и предложила ему поздороваться с девочкой из группы – Юлей. Ее мама не возражала. Эрик подбежал и – то ли

намеренно, то ли случайно – толкнул Юлю. Девочка упала и расшибла голову до крови. Пришлось вызывать «скорую помощь».

Этот инцидент обсуждался на родительской группе [37 - О том, как работает родительская группа, подробно рассказывается в главе «Структура группового дня». См. также: Рязанова, 2008.]. В результате дискуссии родители договорились передавать ребенка педагогу буквально «из рук в руки», а после этого уже не вмешиваться в происходящее. Благодаря этому в каждый момент все одинаково понимают, кто отвечает за поведение детей и их безопасность.

Примеры конкретных педагогических приемов и стратегий в работе с проблемами поведения, в частности с агрессией, мы будем подробно обсуждать в следующей главе.

Проблемы поведения

«А что, – подумал Эмиль, – если крыса во время обеда тихонько подкрадется к папиному стулу и, не обнаружив ни крошки хлеба, примется гладить большой палец папиной ноги!»

Нет, он этого не допустит! И Эмиль решительно поставил мышеловку под стол, как раз там, где обычно находятся папины ноги.

А. Линдгрен. «Приключения Эмиля из Лённеберги»

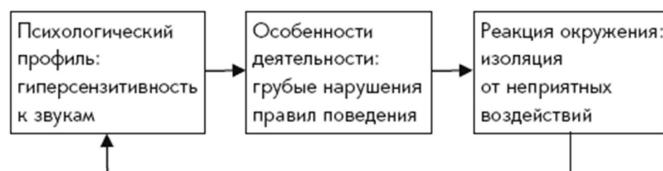
Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы часто демонстрируют поведение, не соответствующее принятым в обществе нормам. Такое поведение может выражаться в сильном возбуждении, негативизме, демонстративности, истериках, ауто-стимуляциях, агрессии, самоагressии и т. д.

Примеры «плохого поведения» во множестве описаны в художественной и педагогической литературе, где также приводятся размышления о возможных причинах такого поведения и способы борьбы с проблемой (см., например, статью «Нарушения общения и проблемы поведения: опыт коррекции» (Захарова, 2008) и тренинг «Учитель и проблемы дисциплины» (Кривцова, 1997)). Особенno отметим метод позитивного разрешения конфликтов через «активное слушание» и «Я-высказывания», описанный в книгах «Общаться с ребенком. Как?» [38 - Эта книга адресована родителям обычных детей, преимущественно подростков, которые в некоторых случаях могут судить о причинах плохого поведения ребенка по своей собственной эмоциональной реакции на происходящее: если ребенок борется за внимание, взрослый обычно испытывает раздражение, ответом на противостояние воле родителя является его гнев, если причина агрессии – месть, то родитель испытывает обиду, если же ребенок переживает свое неблагополучие, то родитель испытывает чувство безнадежности и даже отчаяния. В зависимости от этих скрытых причин предлагаются различные стратегии общения с ребенком, позволяющие всем членам семьи сформулировать свои желания, наладить диалог и найти конструктивный выход даже в ситуации явного, вроде бы, конфликта интересов.] (Гиппенрейтер, 2007) и «Взрывной ребенок» [39 - Эта книга в большей мере ориентирована на детей с эмоционально-волевыми нарушениями, однако и здесь предполагается хорошее владение речью, умение осознавать и анализировать свои мотивы, а также понимание ребенком ценности общения как такового и желание договориться с взрослыми.] (Грин, 2010). Многие проблемы поведения детей с расстройствами аутистического спектра разобраны в книге «Аутичный ребенок. Пути помощи» (Никольская, Баенская, Либлинг, 1997).

В работе с поведенческими проблемами полезно воспользоваться схемой, предложенной А.Л. Венгером для описания устойчивых поведенческих комплексов. Эти комплексы представляют собой типичное поведение ребенка, которое запускается под воздействием внешних факторов и обусловлено внутренними психологическими предпосылками. Такое поведение тем или иным образом подкрепляется со стороны ближайшего окружения ребенка (семья, детский сад и т. п.) и тем самым

стремится к повторению (Венгер, 2001).

Итак, ребенок с определенными чертами личности (например, повышенной чувствительностью к звукам) испытывает воздействие неприятных ему факторов (например, шум и крики других детей в группе детского сада). Ребенок отвечает на данные воздействия некоторым поведением (например, агрессивно). Ближайшее окружение, в свою очередь, реагирует на агрессивное поведение ребенка (например, выводит его из помещения, изолирует от детей). Такая реакция ближайшего окружения «подкрепляет» поведение ребенка, то есть потребность ребенка, побуждающая его вести себя агрессивно, оказывается удовлетворена. Соответственно, возрастает вероятность того, что и в дальнейшем ребенок будет использовать агрессивное поведение для получения желаемого.



Для детей с особенностями эмоционально-волевого развития закрепление неадекватного способа поведения тем более вероятно, что у многих из них поведение не отличается достаточной гибкостью, поведенческие реакции носят устрированный характер, а осуждение со стороны окружающих не является фактором достаточной ограничительной силы, чтобы предотвратить нежелательное поведение (напротив, для некоторых детей сильная эмоциональная реакция, независимо от ее окраски, является дополнительным стимулом к действию – а часто негативная реакция на поведение ребенка бывает более эмоциональна, чем похвала за хорошие поступки, что опять-таки способствует закреплению неадекватного поведения).

В коррекционной работе важно развивать у ребенка другие, социально приемлемые способы получить желаемое. Необходимо подобрать такие варианты поведения в сложной для ребенка ситуации, которые он может освоить и начать самостоятельно использовать. В приведенном выше примере целью агрессии были отдых от детей и тишина, поэтому ребенку нужно предоставить место, где он может побыть один, например игрушечную палатку или домик. Педагог, видя, что ребенок устал, может предлагать ему там спрятаться. Постепенно ребенок сам научится чувствовать, что ему пора отдохнуть, и говорить педагогу: «Я хочу залезть в свой домик».

Алик, 7 лет, наряду с эмоциональными особенностями испытывал трудности физического характера, вызванные ДЦП. Это вызвало проблемы с его самостоятельностью: ребенок не готов был приложить даже те усилия, которые были ему вполне доступны.

Например, при одевании Алик позволял маме совершать все необходимые манипуляции, но стремился свести свое участие в этом процессе к минимуму – не пытался даже засунуть руку в рукав. Если же она настаивала, отказывалась выполнять действия, с которыми он мог справиться сам, мальчик тут же тянулся к ее руке, чтобы вцепиться в нее зубами. Мама знала, что Алик может укусить очень сильно, и уже при первом движении мальчика к ее руке отказывалась от своих требований. Таким образом, агрессивное поведение мальчика раз за разом подкреплялось.

В ситуации индивидуального занятия возникла аналогичная ситуация, однако на этот раз взрослый продемонстрировал мальчику, что этот способ в общении с ним не является эффективным, – несмотря на то что Алик укусил психолога руку до крови, тот продолжал настаивать на выполнении задания. Убедившись, что его действия не производят никакого впечатления, мальчик успокоился и выполнил задание, хотя и в несколько упрощенном варианте. При этом было видно, что мальчик не испытывает к психологу отрицательных чувств, готов сотрудничать и общаться.

На последующих занятиях мальчик не пытался добиться своего при помощи агрессии, а стал самостоятельно искать другие способы взаимодействия. К сожалению, в общении с мамой мальчик еще долго сохранял привычный и эффективный способ взаимодействия при помощи агрессии.

В данном случае спокойная реакция на агрессию позволила добиться того, чтобы ребенок выполнил требования взрослого. Следует отметить, что часто при этом приходится несколько снизить уровень

задачи, разбить ее на более простые фрагменты и т. д. Избежать конфликта помогает небольшой перерыв в работе: «Ты устал? Иди-ка побегай, потом продолжим». Помогает и «объективизация правила», например, отмеривание времени перерыва при помощи песочных часов (которые сами по себе способны завораживать и успокаивать некоторых детей).

В работе по преодолению любых психологических проблем специалисты должны заранее обдумывать реакции взрослых, согласовывать свои усилия. То же самое относится и к взаимодействию с ребенком в семье. Зачастую поведенческие проблемы ребенка приводят к возникновению разногласий и конфликтов между взрослыми, которые его воспитывают. Если же взрослые стараются спокойно обсудить и смягчить противоречия, помогают и поддерживают друг друга, у них остается больше сил на решение проблем ребенка.

Богдан, 4 года, доставлял много хлопот родителям многочасовыми истериками. Стоило маме отрезать кусок хлеба не тем ножом, что обычно, Богдан требовал приклеить кусок обратно к батону и уже не мог перестать плакать, пока не засыпал от усталости. Иногда причина крика была и вовсе непонятна, и родители начинали обвинять друг друга: «Это ты ему нос вытер!» – «И надо тебе было на него ботинок надевать, лучше бы он сам надел!»

Психолог посоветовала родителям не акцентировать внимание на том, отчего ребенок плачет, а просто поддерживать друг друга в этой сложной ситуации. Супруги так и сделали: когда Богдан начинал кричать, они в обнимку садились рядом и утешали друг друга: «Ну ничего, это скоро пройдет!» – или просто говорили о чем-то приятном: «Какую вкусную ты сегодня кашу сварила!» Мальчик стоял рядом и плакал все тише и тише, а затем залезал к родителям на колени. С первого же раза истерики сократились до 40 минут, а постепенно и вовсе сошли на нет.

В данном случае ужас ребенка перед «неправильно» отрезанным куском хлеба умножался на ужас родителей от предстоящего скандала. Как только родители нашли друг в друге силы сохранить спокойствие, ребенок смог опереться на них и справиться со своим страхом. Ведь цель ребенка состояла не в том, чтобы хлеб всегда резали одним и тем же ножом, а в том, чтобы либо получить подтверждение своему страху перед всем новым, либо, наоборот, убедиться в своей безопасности в меняющемся мире.

В дальнейшем мы подробно рассматриваем только работу с агрессивным поведением, так как оно оказывает наиболее разрушительное воздействие на среду, в которой происходит процесс интеграции. Если аутостимуляции можно просто игнорировать, а состояние возбуждения часто удается перевести в активную игру то агрессивное поведение, как правило, требует от педагогов тех или иных решительных действий. От того, насколько точно им удастся определить причину агрессивных действий, дать ребенку альтернативные способы удовлетворения его потребностей, а другим детям – ощущение защищенности от агрессии сверстника, зависит успех интеграционного процесса в целом.

Агрессивное поведение детей

Среди проблем поведения агрессия упоминается, пожалуй, чаще других. Ни одна другая проблема не привлекает столь пристального внимания и не вызывает столь сильного стремления избавиться от нее. К сожалению, зачастую оказывается, что избавление от проблемы в глазах многих людей означает избавление от человека, от которого данная проблема исходит. Это нередко приводит к изоляции детей с агрессивным поведением – родители остальных детей требуют исключения такого ребенка из класса или группы детского сада, советуют своим детям не играть с агрессивным ребенком, держаться от него подальше. Родители же самого ребенка, проявляющего агрессию, часто стремятся избегать ситуаций, в которых их ребенок может начать вести себя агрессивно, – они не ходят с ним гулять, если на площадке есть другие дети, перестают ходить в гости и т. д. Такое решение, хотя и избавляет от опасности остальных детей, не помогает самому ребенку с подобной проблемой избавиться от агрессии.

Когда мы пытаемся помочь ребенку с агрессией, нам необходимо принимать во внимание и учитывать обе стороны: того, кто проявляет агрессию, и того, на кого она может быть направлена. Каждая из этих сторон нуждается в помощи. Поиск решения в этой ситуации – сложная задача, поскольку решение является комплексным, многокомпонентным. Требуется: защитить ребенка – потенциальную жертву от агрессии, с которой он не может справиться самостоятельно, научить егоправляться с агрессией («давать сдачи», звать на помощь, «не замечать» обзывательств и др.) – Кроме того, нужно научить агрессивного ребенка контролировать собственные агрессивные импульсы и применять социально приемлемые способы поведения в ситуациях, в которых он обычно ведет себя неадекватно.

Как уже было сказано, агрессивные действия детей обычно вызывают достаточно острую реакцию со стороны окружающих ребенка людей (и очень огорчают его родителей). В то же время зачастую агрессия возникает как показатель перехода на новый этап развития. Агрессивные тенденции «могут закономерно возрастать на фоне повышения активности ребенка в процессе его аффективного развития. Часто это неизбежный этап психокоррекционной работы, пройдя через который с помощью взрослого, ребенок может приобрести более адекватные формы контакта с окружающей его реальностью. Можно даже говорить о том, что динамика самих проявлений агрессии часто является своеобразным показателем усложнения и большей гибкости в способах взаимодействия ребенка с его ближайшим окружением» (Лебединский и др., 1990).

Агрессивное поведение может быть следствием различных мотивов, служить разным целям. Кроме того, оно может в большей или меньшей степени осознаваться человеком. Внешне разные виды агрессивного поведения могут выглядеть достаточно сходным образом, хотя и основываться внутренне на различных основаниях, быть проявлением различных намерений человека. Для того чтобы помочь ребенку, необходимо принимать во внимание именно эти внутренние основания. То есть в каждом случае необходимо понять, какую именно функцию выполняет агрессивное поведение для человека. Только такой подход позволит нам попытаться «разорвать» связь намерения и агрессивного поведения, заменив агрессивные действия на социально приемлемые формы поведения, служащие достижению той же цели.

Анализ различных причин агрессивного поведения ребенка позволяет выбрать ту стратегию поведения взрослых, которая приведет к изменению ситуации в положительную сторону, к конструктивному разрешению проблемы агрессивного поведения. В зависимости от причин агрессивного поведения реакции взрослых должны быть совершенно различны. «В одном случае следует игнорировать агрессивную тенденцию и не фиксировать на ней его внимание, в другом – включить агрессивное действие в контекст игры, придав ему новый социально приемлемый, эмоционально наполненный смысл; в третьем – не принять агрессию и установить запрет на подобные действия; в четвертом – активно подключаться в игровой ситуации к разворачиванию или "растягиванию" агрессивных действий, в основе которых лежит страх, и добиваться эмоционально положительного разрешения психодрамы» (Там же).

Существует множество вариантов определения поведения, называемого агрессивным. Если в результате определенного поведения человека кто-то чувствует себя пострадавшим, чье-то личное пространство умышленно и без разрешения нарушено, можно говорить об агрессивных действиях. Необходимо заметить, что поведение, которое люди воспринимают как агрессивное, может в действительности не быть агрессией, то есть умышленным причинением вреда другому человеку.

Например, один человек толкнул другого. Это могло быть сделано нарочно («Отойди с дороги!»), но могло быть и случайно («Вы меня толкнули!» – «Извините, пожалуйста, я не хотел!» – в данном случае выяснилось, что действия человека не носили агрессивного характера). Но даже если мы предполагаем, что это было сделано нарочно, стоит попытаться выяснить мотивы этого действия – его целью могло быть причинение вреда, получение какой-то выгоды для себя, а могла быть помочь тому человеку, которого толкнули (например, чтобы спасти его от едущего сзади автомобиля). Эмиль, о котором шла речь в эпиграфе, стараясь защитить папу от крысы, ставит мышеловку под его стул – и защемляет папе палец. Такое поведение, конечно, не является агрессией, так как целью мальчика была защита папы, а

никак не причинение ему боли.

Если действие человека кажется нам агрессивным, прежде всего нужно понять, было ли оно злонамеренным. Человек, осуществивший это действие, мог не понимать, что делает плохо другому. Это может быть сделано из самых лучших побуждений: «Опять ты сломал мой куличик!» – «Но я же хотел помочь!» Другой пример: ребенок в песочнице радостно подбрасывал песок, изображая «салют». Поначалу родители сочли его действия агрессивными, однако в процессе беседы стало ясно, что ребенок просто выражал свою радость, не задумываясь о том, что песок попадает в глаза другим детям. Маленькие дети могут отталкивать друг друга от качелей точно так же, как они оттолкнули бы мешающий им велосипед или коляску. Еще одной причиной такого поведения может быть непереносимость того или иного воздействия («Уходи, я тебя боюсь!»).

Достаточно часто за будто бы агрессивными действиями стоит поиск тех или иных сенсорных ощущений. Например, ребенок хватает маму за волосы не для того, чтобы сделать ей больно, а для того, чтобы почувствовать скольжение волос по ладони. Такому ребенку можно предложить для исследования парик или меховую шапку. Ребенок может толкаться для того, чтобы узнать «границы своего тела», понять, «где кончаюсь я и где начинаются они». В группе с такими детьми полезно устраивать игру в «хот-дог»: ребенка закатывают в одеяло, как сосиску, а затем он вылезает из трубочки, не разворачивая одеяла; игру «куча-мала», когда детей укладывают друг на друга, переслаивая подушками. Иногда такие дети любят, когда какие-то части тела обматывают туалетной бумагой (см., например, игру «Превращение куколки в бабочку» в книге «Опыт работы интегративного детского сада», 2004, с. 74) и даже малярным скотчем. Родители могут сильно обнимать ребенка, тонизируя его стимуляцией глубинной мышечной чувствительности.

Вася, 7 лет, часто подбегал к маме и начинал ее шлепать по щекам и по плечам. Маме это не очень нравилось, и она говорила мальчику: «Ты меня не хлопай, давай лучше я тебя похлопаю». Васю вполне устраивало, что мама шлепала его по спинке, животу, коленкам, плечам, и он переставал делать маме больно.

Таким образом, агрессия – это поведение, которое, во-первых, приносит вред живому существу, а во-вторых, является намеренным, целенаправленным. Однако это не значит, что подобное поведение обязательно имеет своей целью именно причинение вреда, хотя возможен и такой вариант («Ах так, раз она не дала мне формочку, я растопчу ее куличик»). Например, один ребенок может ударить другого с целью отобрать совок или отвлечь маму от «болтовни с чужой тетей» (а вовсе не для того, чтобы сделать другому ребенку больно).

Следует отметить, что агрессия не всегда будет оцениваться окружающими негативно. Например, защита себя и других людей, не превышающая пределов необходимой самообороны, часто воспринимается как справедливое и даже героическое поведение – и в то же время является намеренным причинением вреда другому человеку (с целью защитить себя и других от его агрессивных действий), то есть инструментальной агрессией. Важная тема, которой мы почти не будем касаться в настоящей работе, – как научить ребенка «отстаивать свои границы», в частности, защищать себя путем ответной агрессии.

Е.О. Смирнова и Г.Р. Хузеева выделяют три основные причины агрессии у нормативно развивающихся детей. «В основе детской агрессивности может лежать различная мотивационная направленность: в первом случае – спонтанная демонстрация себя» (в этом случае мы будем говорить о привлечении внимания взрослых или детей), «во втором – достижение своих практических целей, в третьем – подавление и унижение другого» (2002). Глубинной же причиной агрессии является «ощущение своего острого одиночества во враждебном и угрожающем мире, которое порождает все большее противостояние и отделенность от других» (Там же). Это порождает тревогу и страх, а иногда приводит к патологическому влечению к причинению боли другому человеку.

В настоящей главе описываются не только приведенные выше причины агрессивных действий, но и специфические причины, характерные для детей с проблемами эмоционально-волевой сферы. Как уже говорилось, такие дети плохо осознают собственные мотивы, с трудом вникают в эмоциональное

состояние другого человека, а зачастую вообще не выносят сколько-нибудь длительного и/или близкого общения. Это приводит к таким проблемам, как непереносимость каких-либо внешних воздействий, невозможность справиться с разочарованием, расторможенность и гипервозбудимость, проблемы самовыражения. Все это может спровоцировать действия, которые будут восприняты окружающими как агрессивные. Коррекционная работа в таких случаях будет строиться в зависимости от того, является ли агрессивная реакция способом самотонизации или защитой от неприятных воздействий среды.

Данное описание не претендует на полноту или систематичность, список возможных причин агрессивного поведения не является исчерпывающим, однако авторы надеются, что психологи, учителя и родители смогут найти в приводимых примерах какие-то полезные приемы.

Непереносимость каких-либо внешних воздействий. Некоторые дети являются очень чувствительными, и их реакция на какое-либо внешнее воздействие может оказаться неадекватной силе этого воздействия. Часто в этих случаях окружающие могут ошибочно трактовать агрессивное поведение как злонамеренное, поскольку причина, которая привела к реакции ребенка, скрыта от других людей в силу своей малой значимости для них, тогда как для ребенка она носит стрессогенный характер. Как правило, агрессивная реакция возникает не мгновенно – какое-то время ребенок способен выносить воздействие этой слишком активной для него среды, прежде чем она вызовет стрессовые переживания. Если правильно дозировать напряжение, испытываемое ребенком, удается помочь ему адаптироваться в сложной для него ситуации.

Например, известно, что какой-то ребенок может находиться среди других детей не более 5 минут, после чего начинает проявлять агрессию по отношению к ним. В таком случае можно прийти к другим детям на 4 минуты, а потом выйти на индивидуальное занятие с педагогом; через 20 минут зайти к детям опять и побывать с ними еще 4 минуты. По мере того как будет возрастать выносливость ребенка, будет увеличиваться и то время, которое ребенок может провести вместе с другими детьми, не проявляя агрессии в их адрес. Важно также дать ребенку способ избежать того, что его беспокоит, не прибегая к агрессии.

Жанна, 7 лет, не всегда могла улыбнуться в ответ на улыбку, не выносила близкого глазного контакта. Могла стукнуть по лицу даже хорошо знакомого педагога, с которым у нее теплые отношения, если он смотрел ей в глаза, находясь слишком близко от нее. Особенно часто это случалось во время пауз, когда ничего вокруг не происходило и все внимание девочки было сосредоточено на лице взрослого. Потом девочка расстраивалась, переживала, но сдерживать себя в момент глазного контакта не могла – ей требовалась помощь (достаточно было сказать: «Не надо»).

Педагоги старались помочь Жанне в осознании ее переживаний и их причины с тем, чтобы позже она смогла контролировать их. В тот момент, когда Жанна замахивалась, педагог проговаривал ее предполагаемое чувство и возможную причину агрессивного действия: «Тебе неприятно, что я на тебя смотрю». Кроме того, Жанне предлагались социально приемлемые способы, при помощи которых она могла бы в этой ситуации избавиться от неприятного ощущения: «Можешь сказать: "Не смотри на меня", и я отвернусь».

Постепенно Жанна стала озвучивать свое переживание: «Я расстроилась», хотя и не могла сама назвать причину этого переживания.

Следует отметить, что наличие каких-либо действий, направленных на устранение сильного дискомфорта, предпочтительнее, чем их отсутствие.

Захар в шумной компании детей совершенно терялся, «каменел» и не мог пошевелиться. Приходилось учить мальчика, что в такой ситуации можно выйти из комнаты. Затем он немного привык к детям, и оцепенение возникало только тогда, когда кто-то из детей подходил к мальчику слишком быстро или слишком близко. Педагог вместе с Захаром выставлял руки навстречу бегущему, чтобы не дать ему подойти слишком близко. Дети не обижались на это, а аккуратно обходили мальчика.

Еще раз заметим, что агрессивная реакция на среду все-таки лучше, чем полное отсутствие активности, хотя и доставляет взрослым много хлопот.

Иногда педагоги принимают за направленную агрессию действия ребенка, который находится в состоянии сильного возбуждения, паники, совсем не контролирует происходящее с собой и с окружением. В таком состоянии ребенок может совершать агрессивные действия не только по отношению к окружающему, но и по отношению к себе (самоагgression): начинает кричать, бить себя, кусать руки до крови, бьется головой об пол или стену.

Такое возбуждение возникает, как правило, на фоне невыносимого для ребенка напряжения, сенсорного дискомфорта при волевом вмешательстве взрослого (который еще больше усиливает требования окружающей среды, и у ребенка просто не остается ресурсов и возможностей справиться с усилением напряжения).

Подобные проявления легко снимаются в комфортных условиях, если требования взрослого (долгий или близкий эмоциональный контакт, зрительный контакт, непереносимый по силе и длительности тактильный контакт) и сенсорное наполнение среды (слишком сильный свет, «режущие» звуки, громкий голос, плач или визг другого ребенка и т. п.) не превышают возможностей ребенка.

Во время диагностических занятий необходимо выяснить порог допустимого напряжения, чтобы потом учитывать это в работе и выводить ребенка из напряженной ситуации, не дожидаясь момента, когда возникает неуправляемое и неконтролируемое перевозбуждение. Важно также учитывать сенсорное наполнение среды и то, сколько по времени ребенок готов это вынести.

Если такое состояние все-таки возникает, надо тут же вывести ребенка из травмирующей ситуации и попытаться ограничить его физически, чтобы он не нанес окружающим и себе сильных повреждений (можно удерживать на руках, если это маленький ребенок, заворачивать в одеяло, крепко прижимать к себе). Чтобы ребенок достиг состояния расслабления, полезно не просто удерживать его, а еще при этом усиливать эффект ребенка (вместе с ним кричать и причитать, как нам плохо).

Как уже говорилось, в случаях маленького диапазона переносимости напряжения мы должны постепенно увеличивать эту зону: начиная с комфортной зоны, вместе с ребенком на небольшие промежутки времени «забегать» в зону дискомфорта с тем, чтобы постепенно осваивать ее (об этом подробно говорилось в главе «Средовой подход»).

Тревога и страх. Некоторые дети ведут себя агрессивно, поскольку испытывают страх. Тревога, страх, невозможность принять происходящее вызывают попытки тотального контроля за поведением окружающих, которые могут выражаться в агрессивных действиях. В этом случае агрессия имеет, по сути, защитный характер. Для многих тревожных детей характерно восприятие окружающих как несущих угрозу, потенциальных обидчиков, и ребенок пытается предотвратить агрессию в свой адрес, нанося превентивный удар.

Такой способ поведения не является особенностью детей с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы. Многие обычные дети, впервые попадая в новый коллектив, могут сначала вести себя агрессивно, поскольку не знают других способов обратить на себя внимание или справиться с дискомфортом.

Леня, 4 года, впервые прия в детский сад, перешипал всех детей, которые пугали его своим плачем (дети, которых он щипал, действительно замолкали – от неожиданности). На следующий день он вел себя совершенно иначе, с удовольствием играл с детьми, участвовал в занятиях.

В подобной ситуации помочь ребенку справиться с агрессией – значит помочь ему преодолеть тревогу. Для этого полезно объяснять и комментировать происходящее («Петя так громко радуется, потому что он нашел свой любимый мячик», «Вася огорчился, потому что его башенка упала, а ведь он так долго ее строил»). Возможно использование игровой терапии и арт-терапии, организация занятий в мини-группах (поначалу это должны быть занятия, построенные вокруг хорошо знакомой и четко структурированной деятельности – в этом случае знание ситуации и ее предсказуемость помогут снизить тревогу и избежать агрессии; на таком занятии обязательно присутствуют два взрослых, один

из которых следит за состоянием проблемного ребенка). Результатом занятий должен стать положительный опыт совладания со своим страхом, так что в дальнейшем надобность в агрессивных действиях постепенно сойдет на нет.

Матвей, 6 лет. Когда мальчик начал посещать группу, он все время пребывал в напряжении. Опасался других детей, стремился держаться подальше от них (например, в углу у двери). Особенно боялся шумных детей. По отношению к ним вел себя агрессивно, мог перейти через всю комнату и стукнуть ребенка (который, например, прыгал на батуте и громко радовался этому), а затем вернуться на свое место у двери.

В группе один из педагогов стал сопровождать Матвея и объяснять ему, что происходит, почему другой ребенок так себя ведет. Постепенно взрослый все более и более сокращал свои речевые комментарии, так что ребенок мог все больше и больше объяснять сам (поначалу отвечая на вопросы педагога: «Почему Вася кричит?», а затем самостоятельно строя фразы). В результате Матвей стал чувствовать себя спокойнее в группе, начал играть рядом с другими детьми и иногда принимать участие в общих играх.

Невозможность справиться с разочарованием. Некоторые детине умеютправляться с ситуациями разочарования. Когда они сталкиваются с фрустрацией своих желаний, то реагируют на это бурно, перестают контролировать себя, бьют «обидчика» или разрушают возникшие препятствия. В таких случаях нужно постараться избежать конфликта с ребенком, вместо этого необходимо обращать его внимание на правила, которые диктуют ограничение желаний, чтобы «виновником» разочарования ребенка оказался не конкретный человек, а безличное правило (например: «Очень хочется печенья, но мы не едим, потому что еще не помыли руки»).

При подготовке к школе много внимания на индивидуальных и групповых занятиях отводится играм по правилам, которые заранее озвучиваются и обговариваются. Иногда вводятся и санкции за несоблюдение правил (например: «Если коснуться мяча руками во время игры в футбол, то будут пробивать штрафной» или «Если водящий подглядывает во время пряток, то ему придется водить еще раз»).

Но не все ситуации могут быть представлены как безличные. Необходимо учить ребенка уступать другому, действовать по очереди, договариваться. Это длительный и сложный процесс, требующий многократных обсуждений. Важно при этом обращать внимание ребенка на его переживания, следствием которых как раз и могло бы стать агрессивное поведение, а также на переживания и желания других людей («Ты хотел поиграть в машинку, но Петя тоже любит играть в машинки. И он первый взял машинку. Ты разозлился на Петя и захотел его ударить. Но драться нехорошо. Давай попробуем договориться: сначала немного поиграет Петя, а ты пока поиграешь во что-нибудь другое, а потом Петя даст машинку тебе поиграть, хорошо?»).

Необходимо также предлагать ребенку специальные средства, помогающие ему справиться с трудной для него ситуацией. Можно обозначить условное место, где допускается поведение, запрещенное в других местах («Ты расстроился и хочешь покричать? Но здесь не кричат. Пойдем покричим в другой комнате и вернемся к ребятам»). Это может быть стульчик, на котором тот, кто не может удержаться от драк, должен посидеть и успокоиться. Если ребенок выражает агрессию вербально, ему можно предложить кричать не на человека, а «в кувшин для плохих слов». При этом ребенок получает возможность выразить эмоцию, не оскорбляя окружающих. Важно, что педагоги признают право ребенка на плохое настроение, хотя могут не одобrirть конкретных способов его выражения.

Конечно, поначалу ребенку сложно будет следовать этим правилам – для использования таких специальных средств детям понадобится организующая (напомнить о договоренности), а нередко и физическая (зять за руку и отвести) помощь взрослого. Со временем такое средство может стать стереотипом или применяться детьми сознательно – так или иначе, они смогут самостоятельно регулировать им собственное поведение.

Никита, 6 лет, очень любил выигрывать, быть первым. Если ему это удавалось, с радостью кричал: «Я

выиграл! Ура!» Совершенно не умел проигрывать – моментально краснел, обижался, начинал плакать, кричал, что пожалуется маме, пытался ударить выигравшего кулаком, обзывал его обидными словами. Постепенно успокаивался, переставал драться, но по-прежнему считал себя обиженным.

Подобные ситуации стали моделировать на индивидуальных игровых занятиях, когда интересы взрослого и мальчика сталкивались, и им требовалось договариваться между собой, чтобы продолжить игровое взаимодействие. Например, Никита распределял роли, а педагог отказывалась от предлагаемой ей роли или вообще предлагала поиграть в другую игру. Или ей требовались те же игрушки, что и Никите, так что мальчику приходилось делиться. При этом педагог сообщала о своих эмоциях и желаниях и «озвучивала» эмоции и желания мальчика, спрашивала, чего он хочет, почему кричит.

Кроме этого, в группе завели стульчик «для драчунов» и глиняный кувшин «для плохих слов». Назначение этих предметов было объяснено всем детям и взрослым, то есть связанные с ними правила вводились в групповую ситуацию как общие для всех – и детей, и взрослых. Когда становилось ясно, что Никита проиграет в какой-то игре, кто-то из взрослых брал в руки кувшин. Если Никита выходил из себя, взрослый брал его за руку и они шли в другую комнату «немножко поругаться».

Важно отметить, что стульчик и кувшин не служили средством наказания. Оба правила были восприняты детьми с пониманием, и с этими предметами не было связано никаких отрицательных эмоций. Педагог мог в шутку сказать: «Что-то мне драться хочется, пойду на стульчике посижу». Никите удалось отделить «некрасивые» слова от аффекта, который их вызывал, и необходимость в них постепенно отпала.

Иногда агрессивное поведение выглядит как стремление отомстить за неудачу: ребенок плохо написал контрольную – и рвет свою работу, старается обидеть учительницу. Иногда агрессия и самоагressия становятся ответом на действительно тяжелые переживания: «В ту ночь, как Алли умер, я ночевал в гараже и перебил дочиста все стекла, просто кулаком, не знаю зачем». (Дж. Д. Сэлинджер, «Над пропастью во ржи»).

Протестные реакции. Иногда дети агрессивно реагируют на попытку взрослых заставить их что-то делать. Взрослый, столкнувшись с непосильным требованием, может отказаться от его выполнения («все равно не успею догнать этот автобус – подожду следующего», «в этом магазине очередь слишком длинная – дойду до другого») или постараться найти другой способ справиться с задачей («не успеваю зайти в школу и поговорить с учительницей сына – позвоню ей вечером по телефону»). Ребенок, особенно испытывающий трудности взаимодействия с окружающими, обычно лишен этих средств и часто оказывается в тупике – он знает, что слушаться взрослых, выполнять их требования необходимо, но не знает, как это сделать (или не хочет подчиняться, так как это неприятно – например, если нужно оставить интересную игру и пойти спать). Подобный конфликт между желаниями, возможностями и представлением о том, как надо действовать, зачастую оказывается непереносимым для ребенка, и агрессия является единственным доступным ему способом реакции на такую тяжелую ситуацию.

Игорь, 6 лет. На фоне усталости или плохого настроения мальчик часто кусал педагога. При этом он не демонстрировал плохого отношения к этому человеку, не стремился сделать больно именно ему. Иногда удавалось понять, что именно доставляет мальчику дискомфорт, и переключить его на приятные занятия (ритмические игры, покачивание). Если же педагоги не могли вовремя переключить мальчика и он начинал кусаться, взрослые старались не акцентировать внимание на его агрессивных действиях, а препятствовать им молча – когда Игорь впивался зубами в руку педагога, тот брал его за нос. Через несколько секунд мальчик был вынужден открыть рот, чтобы дышать, и автоматически разжал зубы. Постепенно он стал останавливаться сам, отказываясь от намерения укусить педагога, стоило лишь напомнить ему, что его могут взять за нос.

В данном случае причиной агрессивного действия выступало истощение, поэтому педагоги стремились смягчить воздействие среды, а также «ставили границы» агрессивным действиям ребенка. Достаточно часто мы наблюдаем агрессию в ответ на разрушение стереотипа. Для многих маленьких

детей характерно стремление к постоянству и страх внезапных, незапланированных изменений. В раннем возрасте «бережно соблюдаются сложившиеся ритуалы в организации важнейших моментов обыденной жизни. Он <ребенок> сам следит за порядком: укладывание спать должно непременно включать и предложения попить, и привычный разговор, и высаживание на горшок, вне зависимости от того, насколько это ему действительно нужно» (Никольская, 2008, с. 251). В определенном возрасте поведение ребенка становится более гибким, он начинает получать удовольствие от своих «открытий», узнавания нового. Однако у ребенка с особенностями эмоционально-волевой сферы долго сохраняются ригидность поведения и непереносимость отступлений от привычного уклада.

Кристина, 4 года, спокойно шла с прогулки домой. Уже возле самого подъезда мама вспомнила, что в доме нет хлеба, резко развернулась и пошла в обратном направлении. Девочка попыталась затащить маму в подъезд, но мама не обратила на это внимания и продолжала быстро идти в сторону булочной. Тогда Кристина завизжала и набросилась на маму с кулаками.

При обсуждении этого случая выяснилось, что девочка вообще не любит перемен, маршрут прогулки бывает всегда одним и тем же: до парка, на качели, в песочницу – и обратно. Было решено вводить новое постепенно, опираясь на интересы ребенка. Кристине иногда предлагали покормить голубей или купить в киоске наклейки. А однажды в воскресенье маме и девочке удалось пройти довольно большой и непредсказуемый путь по парку, наблюдая за перемещениями белочки.

В данном случае родителям удалось расширить сформировавшийся стереотип, ввести в него новые элементы. Им стали понятны и другие вспышки, которые прежде казались необъяснимыми. Они стали спокойнее относиться к требованиям постоянства, исходящим от дочери, и научились не доводить дело до агрессивных проявлений. В дальнейшем девочка научилась в новой ситуации искать защиту и поддержку у матери.

Часто агрессия бывает вызвана тем или иным ограничением, режимным моментом или правилом. Например, учитель позвонил в колокольчик, все дети пошли на урок, но один из них не может оторваться от игрушек и при попытке отвести его в класс щипается или сильно дергает педагога за волосы. В такой ситуации требуется терпение и настойчивость. Обычно ассистент и ребенок остаются в игровой комнате, но игрушка убирается, невзирая на возражения. Важно, что взрослый в процессе конфликта сохраняет спокойствие и остается в контакте с ребенком, не раздражается и не переходит в спор «на равных», контролирует происходящее и постоянно формулирует правило: «Что делать, раз позвонил колокольчик, надо идти на урок!» Не нужно огорчаться, если они проведут весь урок в игровой комнате, – но если ребенок успокоился, ассистент напоминает ему, что пора идти на урок, не дожидаясь, пока он найдет себе новую игрушку. Как правило, в этот момент удается отвести ребенка в класс.

В данной ситуации остальные взрослые не вмешиваются, но должны быть готовы помочь при необходимости, например, вовлечь пришедшего на урок ребенка в общую деятельность.

Чтобы не допускать приступов агрессии в отношении «носителя правил» (педагога, мамы, милиционера и т. д.), применяются «внешние средства»: рисованное расписание, альбом с красиво написанными и проиллюстрированными правилами, «красная карточка» или свисток нарушителю. Во взрослой жизни ту же роль играют опять-таки расписания, а также предупреждения, инструкции и законы.

Как уже говорилось, в группе детей с эмоционально-волевыми нарушениями должно одновременно присутствовать не меньше двух взрослых, причем чем менее структурирована среда, тем больше взрослых должно быть с детьми. В таких условиях легче удается разрешать конфликтные ситуации. Если, например, ребенок внезапно подбежал и начал бить педагога, то другой может вмешаться, спокойно озвучить правило (например: «У нас в группе не дерутся!») и выступить арбитром, то есть защитить коллегу, будучи нейтральным участником процесса (чего нельзя сказать о педагоге, на которого направлена агрессия). Аналогично, если дома ребенок нападает на одного из родителей, тому сложно защитить самого себя, не вызывая эскалации агрессии. Лучше, чтобы его, по возможности, защищал другой взрослый (например, маму может защищать папа, а папу – мама).

Расторможенность и гипервозбудимость. Некоторые дети ведут себя агрессивно, поскольку склонны к бурному проявлению чувств, ярким эмоциональным реакциям. На фоне эмоционального возбуждения возможности их самоконтроля снижаются, и они могут не рассчитать свои силы и ненамеренно сделать кому-нибудь больно. Поэтому важно ориентировать их на реакцию партнера по игре, учить сдерживать свои поведенческие проявления, если они чрезмерны для окружающих. Сначала эту функцию контроля берет на себя взрослый, с которым у ребенка есть контакт. Он вырабатывает определенные приемы регуляции активности ребенка (например, когда ребенок «разбушевался», ведет его смотреть на рыбок или играть с водой). Постепенно эти способы регуляции осваивает ребенок (и сам идет к воде, когда чувствует, что возбуждается). Таким образом, ребенок все лучше и лучше регулирует свое поведение, а помочь взрослого уменьшается.

Петя, 5 лет. Активный, подвижный, быстрый мальчик. Темп речи высокий, но сама речь лепетная, малоразборчивая, поэтому общение с ее помощью затруднено. Любимые игры – догонялки. Раздает роли главного героя и его врага, противника и т. п. (в соответствии с фильмом или мультфильмом, которые он недавно посмотрел) и начинает бегать по помещению, убегая или, напротив, преследуя. Эмоционально возбуждается, шумит, увлекается игрой, перестает контролировать свою силу и скорость: может с разбегу запрыгнуть на диван, где сидят другие дети, упасть прямо на них, перевернуться, задеть их ногами, уронить игрушки на пол и побежать дальше, ничего не заметив.

В группе внимательно наблюдали за Петиным поведением. Когда мальчик приходил в сильное возбуждение, то педагог предлагал новый сюжетный ход, требующий сосредоточения и, как следствие, замедления темпа мальчика, создавал препятствия на его пути, которые требовалось принять во внимание, учесть при прохождении маршрута, и др. Хорошим способом помочь Пете почувствовать, что он слишком «разошелся», стало предложение выйти попить воды. В дальнейшем сам мальчик стал использовать именно этот способ и просить пить, когда переставал справляться со своим эмоциональным возбуждением.

Параллельно шла работа по развитию Петиной речи, формированию способов произвольной организации собственной деятельности и обучению его сюжетно-ролевой игре, что способствовало общению со сверстниками в «тихих» играх и видах деятельности. Кроме того, маме было рекомендовано ограничивать просмотр мальчиком телевизора, чтобы несколько снизить общий уровень эмоционального возбуждения.

Обычно расторможенный ребенок задевает других детей случайно. Он может заметить это, но не в состоянии предотвратить неприятность – для этого надо заранее организовать собственную активность таким образом, чтобы не причинить кому-нибудь вреда. Призыв со стороны взрослого «быть осторожнее, внимательнее глядеть по сторонам» не помогает такому ребенку, хотя он может искренне расстраиваться из-за собственной неловкости.

Ринат, 5 лет, быстро куда-то побежал и, не заметив, сбил с ног девочку. Пробежав несколько шагов, остановился, вернулся к ней и принял поднимать ее на ноги, приговаривая: «Ну что ты стоишь, рот разинув? Тебя же любой дурак сбить может!»

Расторможенным детям помогает зонирование пространства: «Вот здесь можно кричать и бегать, а здесь могут находиться только те, кто хочет играть в тихие игры». На границе этих областей обязательно должен находиться педагог, который напоминает каждому проходящему, что он переходит в зону с другими правилами: «Тише-тише, тут не шумят!» или «Ты не боишься? Там все быстро бегают!»

Недостаток средств общения. Часть детей, проявляющих агрессию, просто не умеют общаться по-другому. Им хочется участвовать в чем-то вместе с другими детьми, но они, например, не умеют делиться игрушками. В результате возникают постоянные конфликты, перерастающие в драки. Или же

им хочется вызвать эмоциональную реакцию другого ребенка в свой адрес, и они идут «по пути наименьшего сопротивления», обижая других детей. Точно так же ребенок полутора лет бьет маму по лицу и хохочет: он не понимает, что маме больно. Ирис Юханссон вспоминает про себя, что она «кусала людей и животных так, что они кричали как резаные, тогда она злилась смехом. Еще больше она хохотала, когда на нее сердились, и воздух наполнялся потрескивающими разноцветными язычками» (2010, с. 61). Зачастую поведение агрессивного ребенка по отношению к сверстнику напоминает игру с игрушкой с эффектами по типу «нажал на кнопку – получил результат».

Степа, 6 лет, любил, когда плакала девочка из группы, – ему нравился громкий звук. Когда девочка немного успокаивалась, мальчик подходил к ней и легонько стукал ее. Девочка от обиды начинала кричать снова, а Степа веселился.

Поскольку мальчик оценивал силу эмоции, а не ее качество, взвывать к его совести было бесполезно. Поэтому было принято решение игнорировать подобные выходки, но стараться не допускать их (детей держали вдалеке друг от друга). Удалось избежать фиксации на этой ситуации – девочка стала меньше плакать, а Степа забыл о своей идее.

В данном случае ребенку необходима была тонизация: на занятиях он часто укладывался на колени сидящему рядом педагогу или клал голову на стол. Тонизировать его можно было поглаживанием по спине, раскачиванием, кружением.

Агрессия данного типа часто бывает первым шагом к общению. Педагоги даже радуются, если ребенок, раньше не обращавший внимания ни на что вокруг себя, вдруг начинает находить интерес в том, чтобы толкнуть другого ребенка или взрослого. Это значит, что он заметил, что вокруг него есть другие люди. Иногда родители пугаются возросшей активности ребенка в общении с миром и пытаются изолировать его от других детей, но это не самый лучший выход – такая тактика «замораживает» проблему. Если же удастся прожить эту стадию вместе с ребенком, помочь ему понять себя и других людей, из этого ростка взаимодействия может развиться общение.

Тимур, 5 лет, на первых занятиях в новой группе подходил к девочкам знакомиться и с улыбкой обнимал их за шею. Поскольку опыта общения с детьми у мальчика не было, объятие получалось слишком резким и сильным – все девочки тут же пугались и начинали громко плакать.

Сначала пришлось ограждать девочек от Тимура, рядом с ним постоянно был педагог, не дававший Тимуру приближаться к девочкам. Постепенно мальчик привык к правилам поведения на организованных занятиях, принял новые способы взаимодействия, предусмотренные правилами игры – взять за руку, передать игрушку и т. д. Однако в свободной ситуации проблема сохранялась еще долго.

Нужно стараться, чтобы этот этап был не слишком длинным – необходимо дать ребенку другие, более приемлемые способы взаимодействия с миром и людьми.

Устин, 6 лет, стал интересоваться другими людьми, но выражал это в очень странной форме: подходил и нюхал волосы. Многим детям это не нравилось, поэтому педагоги запрещали мальчику делать это, брали его за плечи и пытались увести от ребенка, которого он нюхает. Эффект был неожиданным: Устин хватал ребенка за волосы, чтобы удержать их и все-таки понюхать.

В данном случае правильнее, наверное, было бы проигнорировать нарушение личного пространства других людей (то есть давать мальчику нюхать волосы окружающих), чтобы не переходить к явной агрессии. Впоследствии мальчик полюбил нюхать пряности, что также тонизировало его, но (увы!) хватание за волосы к тому моменту уже стало стереотипом.

Филипп, 7 лет, приходя в группу, охотно участвовал в организованных занятиях. Во время перемены наблюдал за другими детьми, но мог неожиданно вскочить, подбежать к другому ребенку и сильно его толкнуть. При этом наблюдалась некоторая избирательность: более часто толкал двух детей из группы

– тех, кто реагировал наиболее эмоционально (кричал, убегал). Иногда складывалось впечатление, что он их буквально «преследует», дожинаясь, когда взрослого не окажется рядом. Если ребенок «давал сдачи», то в дальнейшем Филипп к нему уже не подходил.

На занятиях Филиппа активно привлекали к совместным играм с другими детьми (мальчика сопровождал педагог), в которых были четко обговорены игровые правила и роли. Заранее заданные способы действия детей по отношению друг к другу позволяли Филиппу успешно взаимодействовать со сверстниками, получать эмоциональный отклик от них в ситуации социального приемлемого общения. При этом можно было использовать даже толкание: желающие играть в эту игру строили посередине игровой комнаты гору из мягких подушек и по очереди толкали друг друга в эту гору. Сначала Филипп учился играть в эту игру с взрослым, потом стал принимать участие и в игре с детьми под наблюдением взрослого.

Одновременно шла работа по снижению привлекательности агрессивных действий. Как только Филипп пытался обидеть ребенка, его временно исключали из игры (выводили в другое помещение). Так как основной целью мальчика было эмоциональное взаимодействие с детьми, он довольно быстро воспринял запрет на агрессию как правило, хотя прошло еще довольно длительное время, прежде чем он смог регулировать свое поведение с помощью этого правила.

Привлечение внимания к себе. Некоторые дети не могут сами инициировать эмоциональное общение с взрослыми и ведут себя агрессивно с целью привлечения к себе внимания взрослых. Взрослый эмоционально вмешивается, чтобы предотвратить опасное действие, и ребенок получает тот самый «выигрыш», ради которого подобное поведение и было начато. Нередко такой ребенок радуется, когда его ругают. Если целью агрессии ребенка является получение хоть какой-то реакции взрослых, общение с ними, то крики и недовольство взрослых дают ребенку то, чего он добивался, – то есть в следующий раз, когда ребенку захочется пообщаться, он прибегнет к такому же поведению.

В подобных ситуациях ребенок ориентирован, прежде всего, на реакцию взрослого, а не на реакцию ребенка, которого он обидел. Например, прежде чем стукнуть ребенка, он оглядывается, чтобы убедиться, видит ли это взрослый, смотрит на взрослого не со страхом, а с ожиданием.

Ханна, 7 лет. За консультацией по поводу агрессии у девочки обратились педагоги старшей группы детского сада компенсирующего вида. Девочка в группе вела себя малоактивно: сама не организовывала игр, не присоединялась к играм других детей. Ручная деятельность была развита слабо. Собственной речи не было, понимание обращенной речи ограничено простыми знакомыми фразами. В свободной ситуации занять себя не могла – ходила за педагогом «хвостиком». Выделила одну девочку из группы – маленькую, которая не могла дать ей отпор. Эта девочка плохо ходила и неловко падала, поэтому её безопасность беспокоила педагогов группы и ей уделялось пристальное внимание. Выбрав момент, Ханна подходила к этой девочке и сильно хлопала ее по плечу, так что та падала и начинала плакать. Педагоги начинали утешать девочку и ругать Ханну, чем она бывала очень довольна.

В данном случае удалось построить занятия так, чтобы у Ханны было довольно много поводов для взаимодействия с взрослым в течение группового дня и она могла получить положительные эмоции из взаимодействия с ним (тут могут быть полезны похвалы: «Ханичка, ты умница!» или «Посмотрите, как хорошо Ханна убрала со стола!»). Для получения внимания взрослого ей уже не требовалось создавать специальную ситуацию. Агрессивное поведение Ханны останавливалось последовательно и безэмоционально. Поскольку наибольшую сложность для Ханны представляют ситуации свободной игры, большое значение имеют занятия, направленные на развитие у Ханны собственной продуктивной деятельности, помочь ей в организации поведения на переменах.

Позитивное внимание взрослого достаточно часто позволяет решить поведенческие проблемы детей. Хорошо, когда каждого приходящего на занятия ребенка встречают радостным приветствием (хотя, как обычно, важно «не перестараться», не испугать особенно чувствительного ребенка излишне яркой эмоцией или громким голосом), обращения детей не пропускаются взрослыми мимо ушей, сделанные ребятами поделки вызывают неподдельный интерес педагогов и родителей. Важно, чтобы мама и папа

находили силы улыбнуться своему ребенку, несмотря на многочисленные бытовые и психологические проблемы, вызванные его особенностями.

Достижение цели и самоутверждение. Многие дети, не имеющие опыта общения с другими детьми, не относятся к ним как к живым людям, с которыми можно договориться. Такой ребенок может, например, столкнуть другого с качелей, чтобы покататься самому, как если бы те же качели были заняты куклой или сумкой. Агрессивное поведение в этом случае не имеет цели обидеть другого ребенка или продемонстрировать свою силу – ребенок просто не учитывает того, что рядом с ним живой человек. «Например, сталкивая с лошадки товарища, мальчик заявляет: „А что же мне делать, я тоже хочу играть, а он мне мешает“» (Смирнова, Хузеева, 2002).

В таких случаях необходимо развивать у ребенка способность сопереживать другому. Обычно это удается сделать в игре, где ребенок учится обращать внимание на партнера, подражать его действиям, принимает на себя какую-либо роль (во многих случаях это помогает ему осознать, что чувствует его персонаж).

Способность к сопереживанию появляется у маленького ребенка не сразу, а в случае эмоциональных нарушений может не формироваться очень долго. В некоторых случаях приходится развивать понимание другого человека в чисто интеллектуальном плане. Тэмпл Грэндин (1999) и Ирис Юханссон (2010) пишут о сопереживании «через голову». Донна Вильяме придумала себе девочку которая вела себя правильно, представляла себе, как она себя поведет в той или иной ситуации, а потом подражала ей (Williams, 1998). Иногда приходится ограничиваться правилами, такими как «не толкаться», – ребенок запоминает, как надо и как нельзя вести себя в окружении других людей.

Если ребенок способен понять, что другому человеку больно или неприятно, бывает достаточно обратить его внимание на происходящее («Оля тоже хотела покататься на качелях. Жди, она покатается, а потом ты!»). В любом случае, полезно предлагать ребенку альтернативные способы достижения цели: «Не отбирай, а попробуй поменяться!» (При этом взрослые должны выстроить среду так, чтобы эффективными оказывались лишь социально приемлемые способы получения желаемого.) Однако чаще всего дети «хорошо знают и на словах принимают нормы и правила поведения, но постоянно нарушают их. Нарушая правила, они оправдывают себя и обвиняют своих товарищ, стремясь избежать негативной оценки взрослого: "Он первый начал", "Он сам лезет, я не виноват"» (Смирнова, Хузеева, 2002).

Если дети достаточно хорошо понимают последствия своих действий, они могут использовать агрессивные действия для получения прямой «выгоды». Например, ребенок в магазине просит у мамы дорогую игрушку. Когда мама отказывается ее купить, он начинает обзывать ее грубыми словами. Маме становится стыдно перед продавцами и другими покупателями, и она покупает игрушку. Запомнив этот эпизод, ребенок может и в дальнейшем пытаться добиться исполнения своих желаний мамой, публично унижая ее.

Чтобы предотвратить обидные выкрики ребенка в адрес матери, необходимо не только «не идти у него на поводу» и не покупать ему игрушки в ответ на плохое поведение, но и стараться помочь ему справиться с разочарованием (попросить другую, переключиться на какое-нибудь приятное дело, попробовать вернуться к разговору о покупке позже, нарисовать игрушку и играть с ее бумажной «копией» и т. п.).

Шура, 8 лет. Пришел в школу для детей с ограниченными возможностями здоровья с диагнозом «бронхиальная астма». Однако уже в первой беседе с родителями выяснилось, что ребенка выгнали из предыдущей школы, где он учился, потому что он бил одноклассников – их родители написали коллективное письмо, и директор убедил Шурину маму забрать документы.

В новой школе мальчик сразу стал выяснять отношения, требуя от других детей подчинения своей воле в играх на переменах. Кроме того, он грубил учителям, плохо выполнял задания. Беседы с мамой ничего не давали: она работала, имея на руках двух других детей, и не готова была заниматься Шуриными проблемами. Папа в ответ на жалобу завуча: «Ваш сын нападает на других детей» – отвечал: «Но они же должны учиться давать сдачу!» Завуч «раскрыл папе глаза»: «Ребенок с детским

церебральным параличом никогда не будет для Шуры достойным соперником». То же самое приходилось объяснять и мальчику.

В таких случаях полезно, с одной стороны, понять, что мешает ребенку самореализоваться в учебе и дружбе с ребятами, а с другой стороны – попытаться наладить с ним человеческие отношения, дать возможность быть чем-то полезным, найти, в чем он будет интересен одноклассникам.

Учителя тяжело переживали невозможность справиться с поведением мальчика. Они пригласили психолога, который обсудил с ними проблемы ребенка, а также поговорил с Шурой. Выяснилось, что у школьника недостаточно сформирован ряд базовых познавательных функций, так что самоутвердиться за счет учебы ему было сложно. Решено было ввести в Шурино расписание занятие с логопедом-дефектологом.

Постепенно у Шуры появились любимые занятия в школе, например, кружок мультипликации. Однажды учительница попросила его поточить карандаши, и он поточил около сотни карандашей – ему важно было принести пользу и заслужить похвалу. На уроках мальчика привлекали к «организационной работе»: просили помочь ребенку с ограничениями движения или раздать всем детям листочки с заданием, назначали «капитаном» в командных познавательных играх. Однако агрессия сохранялась, и учителям пришлось на две недели вывести ребенка на домашнее обучение, а затем опять вернуть в школу.

Планомерная работа с Шурой позволила улучшить его успеваемость, дать ему возможности для более равноправных игр с другими детьми. Через год приглашенный психолог поинтересовалась Шуриной агрессией, но проблема уже была решена.

В данном случае причиной агрессии являлась хроническая неуспешность ребенка как в сфере личных отношений, так и в сфере обучения. Как только удалось создать ситуацию успеха, проблема агрессии решилась «сама собой».

Одиночество. Агрессия может возникать при попытке установления контакта с ребенком. Для некоторых детей, испытывающих трудности взаимодействия, недостаточно деликатные действия взрослых могут быть непереносимыми. Тогда агрессия становится для них единственным способом защиты от вторжения в их внутренний мир.

Эмма, 9 лет. Девочка в шесть лет перестала говорить, общалась с родителями при помощи записок. Поскольку родители не имели постоянного места жительства в Москве, им трудно было найти школу, и Эмму отдали в интернат, на «пятидневку». Как-то раз учительница решила заговорить с девочкой, села на ее кровать, попыталась обнять ее. Но Эмма только сжималась все больше и больше, старалась забиться в угол. Когда учительница, ничего не добившись, вышла из комнаты, девочка с размаху толкнула свою кровать на колесиках в сторону двери.

Родители уговорили администрацию интерната раз в неделю отпускать девочку на занятия с психологом. Психолог беседовала с мамой, а Эмма, напряженная, сидела в углу, за горкой. Когда девочка немного освоилась, психолог стала кидать через горку мячики, а девочка со злостью перекидывала их обратно, стараясь попасть в психолога.

В такой ситуации педагогу нужно перевести агрессию с себя на какой-то объект. При этом можно включиться в агрессивные действия ребенка и придать им социально приемлемый смысл, например, поиграть в защиту от нападения злого персонажа.

Через несколько занятий психолог взяла в руки большую плюшевую обезьянку. Обезьяна «нападала» на Эмму, та била ее в ответ. Психолог выступала на стороне девочки: «Чего ты лезешь, а ну, проваливай отсюда!»

Столь сильные выражения использовались психологом для отражения эмоций девочки, чтобы в этих

словах она могла узнать свои переживания. Затем удалось перейти к менее агрессивным играм.

Сначала Эмма играла только с мамой: раздавала куклам посуду, расставляла мебель. Постепенно психолог стала подключаться к игре, как будто бы разные звери приходят и просят еду у кукол. При этом она по-прежнему оставалась «на стороне» Эммы: «Что ты, слон, попрошайничай? А ну, уходи откуда пришел». В ответ девочка начала улыбаться.

По прошествии полугода девочка стала активно играть – раздает роли, приходит с готовыми «денежками» для игры в магазин. Агрессии в игре уже нет. Девочка начала разговаривать с домашними, в ванной громко поет песни, общается со старшеклассниками в школе. На занятиях она принимает психолога как игрока (мама из игры вышла, хотя и осталась в комнате, чтобы поддерживать девочку при необходимости).

В подобных случаях ситуация меняется очень медленно. Проходят месяцы, а иногда годы, прежде чем человек доверится взрослым, поймет, что он не одинок.

Патологическое влечение. Некоторым детям, к сожалению, приносит удовольствие, когда они причиняют другому человеку боль. О глубоких причинах такого поведения зачастую приходится лишь догадываться. Иногда даже знание причины (например, психическая травма в раннем детстве) не дает нам уверенности в том, что мы сможем справиться с данной ситуацией, поскольку мотивационная сфера личности ребенка подверглась столь глубокому искажению, что последствия этого не могут уйти без следа. Это один из самых сложных случаев, поскольку единственным средством удовлетворения потребности причинить кому-нибудь боль и будет причинение боли. Часто в подобных случаях прибегают к медикаментозной терапии, хотя это не значит, что не стоит пытаться справиться с ситуацией психолого-педагогическими методами.

Ярослав, 6 лет, сильно толкал детей (особенно маленьких, которые плохо ходят) на пол. Когда ребенок падал, Ярослав оживлялся, подпрыгивал, радовался. Бросал вверх кукол, напоминающих младенцев, и приговаривал: «Сейчас как упадет на кафельный пол, разобьется». При этом напрягался, сжимал руки в кулаки, смотрел в одну точку.

Чтобы предотвратить любое подкрепление нежелательного поведения, было принято решение не о постоянной опеке Ярослава (поскольку он, помимо прочего, был заинтересован во внимании взрослого), а о защите других детей. Причем эта защита осуществлялась безэмоционально. Если дети играли рядом, то действия Ярослава не представляли опасности, так как у него не было возможности сильно толкнуть другого ребенка (для этого ему надо было разбежаться). Если же ребята играли на некотором расстоянии друг от друга, педагог располагался между Ярославом и другими детьми, так чтобы успеть его остановить, и внимательно, но незаметно наблюдал за ним. Как только тот устремлялся к кому-нибудь из детей, педагог мгновенно оказывался на его пути, как стена, не демонстрируя недовольства порывом Ярослава, но в то же время препятствуя агрессивному действию.

Параллельно шла работа по установлению контакта, налаживанию эмоционального взаимодействия с ребенком, выведению его из состояния одиночества. Ярослав демонстрировал стремление к положительному отношению к себе. Услышав на индивидуальном занятии похвалу и нежное обращение от педагога, он после этого много раз, глядя на нее с надеждой, спрашивал: «Я твой солнышко?» В игре педагог старалась расширить спектр интересов мальчика, предложить ему новые игры, подобрать такие виды деятельности и ситуации, которые принесут ему радость и наполнят его жизнь положительными эмоциями, не связанными с причинением боли живому существу.

Некоторые итоги. Агрессивное поведение, хотя и имеет внешнюю форму причинения вреда другому человеку, представляется неоднородным по своей внутренней сути. Коррекция агрессии должна строиться именно с учетом той внутренней цели, для достижения которой ребенок использует подобное поведение. При этом важно не только нарушить связь между желаемой целью и агрессивным поведением, но и предложить ребенку другие, социально приемлемые, способы поведения,

направленные на достижение тех же целей.

Если ребенок не испытывает сильных негативных эмоций по отношению к жертве своих агрессивных действий, мы стараемся моделировать среду таким образом, чтобы дать ему возможность добиваться своей цели другими способами.

Если цель агрессивных действий ребенка – защита, приходится дозировать воздействие среды или снижать интенсивность этого воздействия; если же цель – самотонизация, то нужно выяснить, что еще может тонизировать ребенка: эмоциональная поддержка, похвала, игры с острым сюжетом, игры с чувством равновесия, тактильные игры, сенсорные впечатления, игры и упражнения с дыханием, наконец, какая-то еда, которую любит ребенок. При всех видах тонизации важно помнить об опасности перевозбуждения: как только у ребенка учащается дыхание и сердцебиение, краснеют щеки, нужно переходить к успокаивающим занятиям, чтобы не допустить пресыщения – это также может привести к агрессивным действиям. В случае подозрения на эпилептическую активность педагогам нужно быть особенно осторожными и постоянно быть в контакте с неврологом.

Если агрессия носит инструментальный характер, бывает достаточно рассказать или показать ребенку, что другим людям его действия неприятны (это тот случай, когда может возникнуть положительный эффект от того, что ребенку «дали сдачу»).

Если причина агрессии в том, что ребенок добивается внимания взрослых, нужно стараться минимально реагировать на его выходки, зато обеспечить необходимое внимание в рамках занятий, хваля его, назначая «главным помощником» и т. п.

В случае же истинной агрессии бывает необходима индивидуальная психотерапевтическая работа на уровне личных отношений с ребенком (обычно ее проводит игровой терапевт).

Агрессивные действия взрослых

Тема агрессии в разных аспектах поднимается на родительских группах. Родители обсуждают не только агрессивное поведение детей, но и агрессию окружающих по отношению к ним и их детям. В больших городах, таких как Москва, уровень агрессивности очень высок. Незнакомые друг с другом люди недоброжелательно смотрят друг на друга, отказываются уступать дорогу или делают вид, что не замечают другого человека, а иногда совершают и значительно менее безобидные поступки.

Мама одного молодого человека с аутизмом рассказывала, как по дороге на занятия ее сын случайно задел плечом взрослого мужчину. Тот был нетрезв, что привело к довольно резкой реакции: мужчина гневно посмотрел на Виктора, закричал и замахнулся, чтобы ударить. Мама быстро нашла способ решить проблему – сказала, что мальчик глухой. Услышав это, мужчина выругался, опустил руку и пошел дальше.

Родители маленьких детей с проблемами поведения часто испытывают агрессию на себе: им объясняют, что «ребенка мало родить, нужно еще и воспитывать». Не пытаясь понять, сразу обвиняют маму: «Наверное, украла ребенка, вот он и орет у тебя»; укоряют отца: «Что же вы собственного ребенка успокоить не можете?» Хорошо, если у семьи есть успешный опыт с другими детьми, и мама может ответить: «Знаете, когда я воспитывала своих старшеньких, я тоже думала, что ребенка всегда можно успокоить». Полезна бывает обыкновенная уверенность в себе и попытка обсудить проблему заранее.

Гая, 10 лет. Девочка с тяжелым генетическим синдромом. Ходит за руку, не говорит. В результате занятий девочка полюбила петь (вокализовать), но теперь заставить ее молчать в автобусе стало невозможно. Мама понимала, что пение девочки мешает попутчикам, но у нее не было другой возможности довезти ребенка до школы. Поэтому она входила в автобус со словами: «Дорогие пассажиры, Гая очень любит петь. Потерпите, пожалуйста, нам ехать три остановки». Окружающие оглядывали девочку: «А, больная», – и больше не приставали к маме.

Молодым родителям, впервые столкнувшимся с проблемами воспитания, да еще и на примере ребенка с особенностями, бывает нечего разразить окружающим. Им приходится – интуитивно или под руководством психолога – осваивать различные техники психологической защиты. Например, если окружающие осуждают человека, дают непрошеные «советы», учат его жить, полезно перенести дискуссию на их «территорию».

Денис, 6 лет. Не получив потребованную машинку, мальчик лег на пол, стал кричать и бить ногами по полу. Вокруг собралась толпа женщин, обративших на маму негодующие взглазы. Та некоторое время стояла в растерянности, а потом сказала с вызовом: «Я своего ребенка воспитываю как умею. Вот в магазин с ним пришла. А ваши-то дети где?» Все вдруг вспомнили, что пришли в магазин за покупками, и разошлись по своим делам.

Говоря об агрессивных действиях взрослых, трудно обойти молчанием проблему наказаний. Наблюдая социально неприемлемое поведение ребенка, окружающие часто советуют родителям применить физическое наказание: «Дала бы ему по шее, и дело с концом!» Как правило, родители уже испробовали подобные меры воздействия, но не получили желаемого эффекта. Причины этого могут быть различными. Часто дети с эмоционально-волевыми нарушениями имеют пониженную чувствительность к боли, а чувства родителей воспринимают неадекватно (например, радуются вниманию со стороны взрослого или забавляются звучанием громкого голоса независимо от содержания того, что говорится). Иногда ребенок испытывает влечение к сильным ощущениям, в том числе к боли. В некоторых случаях дети плохо понимают обращенную к ним речь и при этом не могут установить связи между своим действием и наказанием, которое последовало за этим действием. Бывает, наконец, что ребенок прекрасно понимает, как он должен себя вести, но не в состоянии регулировать свое поведение (мальчик Коля бежит к мальчику Пете со словами: «Коля, не толкай Петю!», но остановиться, повинуясь собственному приказу, не может).

Мы не будем обсуждать моральные аспекты физических наказаний и не имеем возможности разбираться во всех деталях этой проблемы [40 - Родители задают много вопросов на эту тему. Например, можно ли избежать физических наказаний. И если все же такие наказания неизбежны, то нужно ли наказывать с гневом («как Карабас-Барабас») или в совершенно спокойном состоянии («как Снежная королева»).], поэтому мы говорим о ней только в контексте агрессивных действий детей. Однако необходимо упомянуть о том, что краткое применение силы в отношении ребенка (например, решительно взять его за плечи и вывести в другую комнату) иногда бывает наилучшим выходом из сложившейся ситуации.

Егор, 4 года, проводил папу до автобуса и не хотел идти домой (хотел сесть в автобус и ехать следом за папой). Мама пыталась разговаривать с мальчиком, объясняла, что папа уехал на работу и вечером вернется, а сейчас нужно идти обедать – но это не помогало, Егор кричал все громче и громче. Кое-как удалось дойти до двери в квартиру, но тут мальчик окончательно уперся и наотрез отказался заходить в нее. Тогда мама в отчаянии решила закрыть дверь, оставив ребенка снаружи, но из-за сильных эмоций не заметила, что в последний момент он ухватился за дверь, и сильно прищемила мальчику руку. «Если бы я шлепнула Егорку и завела его домой насильно, вместо того чтобы препираться с ним, травмы удалось бы избежать», – говорила мама впоследствии.

Многие наверняка замечали, что совершают агрессивные поступки (например, кричат, чтобы настоять на своих требованиях), когда ощущают собственное бессилие. Родители кричат на своих детей, когда не знают, как справиться с их плохим поведением, причем крик возникает не сразу, а когда ребенок «довел до белого каления». Спокойный человек обычно имеет возможность и внутренние силы действовать иными (как правило, более эффективными) способами.

В следующей главе мы опишем систему индивидуальных и групповых занятий в группе подготовки к

школе.

Структура группового дня

– Скажите пожалуйста, куда мне отсюда идти?
– А куда ты хочешь попасть? – ответил Кот.
– Мне все равно... – сказала Алиса.
– Тогда все равно куда и идти, – заметил Кот.

Л. Кэрролл. «Алиса в Стране чудес»

Задача подготовки к школе, как правило, ставится по отношению к детям, достигшим возраста 5–7 лет. Несмотря на задержку развития различных сфер, 8–9 лет – это тот возраст, когда ребенку даже с выраженными нарушениями развития пора поступить в школу и начать обучение.

На вопрос об оптимальной загрузке ребенка на занятиях по подготовке к школе трудно ответить однозначно. Однако для большинства детей одного раза в неделю недостаточно, чтобы добиться заметных результатов, а нагрузка 5 раз в неделю чрезмерна. Необходимо помнить о том, что ребенок нуждается в отдыхе, паузе в занятиях, когда он мог бы восстановить силы и переработать эмоциональные впечатления, полученные в течение группового дня. То есть в идеале занятия должны чередоваться с выходными днями, когда ребенок может выполнить полученные домашние задания, вспомнить прошлое посещение группы и настроиться на следующее.

Как правило, каждый ребенок из группы подготовки к школе дважды в неделю посещает групповые занятия общей продолжительностью от 2 до 3,5 часов в день. Кроме того, проводятся необходимые индивидуальные занятия (игра, дефектологическое занятие, ручная деятельность и др.). Такие занятия могут проводиться до начала группового дня, после его окончания или вместо какого-либо группового занятия, а также в другой день.

Индивидуальные занятия проводятся 2–3 раза в неделю в зависимости от согласованного с семьей расписания и составляют в среднем 2–2,5 часа в неделю (например, дефектологические занятия целесообразно проводить 2 раза в неделю по 30 минут, занятия ручной деятельностью или двигательной терапией продолжительностью 30 минут ребенок может посещать 1 раз в неделю).

Групповые занятия

Выбор занятий, которые будут проводиться в группе в течение года, зависит, с одной стороны, от особенностей и потребностей детей, посещающих группу, и с другой – от компетенции и пристрастий специалистов, работающих в группе (педагоги должны быть заинтересованы в том, что они делают). В одной группе могут проводиться занятия по фольклорным играм, а команда другой группы может отдать предпочтение занятиям в столярной мастерской и т. д.

Если в начале первого года обучения специалистам становится очевидно, что детям трудно сидеть за партой, воспринимать речь учителя, то в такой группе акцент делается на занятия, в меньшей степени требующие этого от детей, – большую долю группового времени занимают физкультура, различные игры, музыка, танцы, ручная деятельность и т. д. Уроки в такой группе направлены лишь на освоение этой формы работы. На втором году уроков станет больше, и содержание их изменится: они будут направлены на освоение материала, решение тех или иных коррекционных задач, а также формирование простейшего взаимодействия между детьми в рамках учебной задачи, создание мотивации для учения.

Расписание одной группы в разные дни недели может несколько различаться, например, по вторникам расписание включает в себя танцы и керамику, а по четвергам – ролевые игры и физкультуру; другие занятия (урок, музыка, чаепитие и др.) проходят в оба групповых дня. В течение

года продолжительность перемен сокращается, продолжительность уроков и иных произвольных форм работы увеличивается.

Групповой день составляется из получасовых и пятнадцатиминутных занятий, таких как:

- свободная игра;
- ритмически организованное занятие «Круг»;
- урок;
- музыка;
- физкультура;
- рисование;
- дворовые и фольклорные игры;
- сюжетно-ролевая игра;
- ручная деятельность (шитье, керамика, столярное дело и др.);
- танцы;
- сказка;
- чаепитие;
- одевание и т. д.

Набор и последовательность таких занятий образуют расписание данной конкретной группы, которое остается в течение года относительно постоянным, хотя в него могут вноситься отдельные изменения исходя из необходимости решения тех или иных задач, выдвинутых специалистами на педсовете.

Составляя расписание группового дня, специалисты следят за тем, чтобы занятия, требующие активизации определенного процесса, чередовались с качественно другими занятиями. Так, если в группе решено проводить два урока, они не должны следовать один за другим – чтобы дети отдохнули от неподвижного сидения за партами и напряженного вслушивания в речь учителя, после первого урока проводится физкультура, музыка или игровое занятие (надо оговориться: для некоторых детей, напротив, именно урок с его четкой и понятной структурой, ясными инструкциями учителя и отсутствием необходимости проявлять инициативу и общаться будет «отдыхом» от перемены и игры).

Индивидуальные занятия

На индивидуальных занятиях для каждого ребенка решаются задачи, актуальные именно для него, и работа ведется в наиболее подходящей ему форме. Как уже говорилось, в начале работы именно на индивидуальных занятиях ребенок усваивает необходимые знания, умения и навыки, в то время как урок посвящен усвоению правил поведения и развитию способности применять имеющиеся умения в специфической ситуации. В зависимости от особенностей ребенка это могут быть:

- 1) игровые занятия, направленные на развитие игровой деятельности ребенка, его эмоциональной сферы, коммуникативных навыков, расширение интересов ребенка, решение тех или иных психологических проблем: коррекцию агрессии, снижение тревожности, развитие самосознания и др.;
- 2) занятия с дефектологом, направленные на усвоение необходимого объема знаний и представлений, формирование стереотипа занятий за столом;
- 3) занятия с нейропсихологом, направленные на формирование и развитие психических функций ребенка;
- 4) занятия с логопедом, направленные на развитие речи ребенка: формирование развернутой фразовой речи, использование в разговоре различных частей речи, формирование слоговой структуры слова, коррекцию звукопроизношения и др.;
- 5) занятия ручной деятельностью, направленные на развитие продуктивной деятельности, формирование стремления к достижению результата, освоение навыков действия с различными предметами, развитие двуручной деятельности, мелкой моторики и др.;
- 6) занятия рисованием, направленные на развитие творческих возможностей ребенка, изображение значимых для ребенка событий, что способствует их лучшему пониманию, более полному эмоциональному переживанию, символическому преодолению травмирующих событий;

- 7) музыкальные занятия, направленные на формирование звуковысотного слуха, развитие ритмических видов деятельности, активизацию речи, самовыражение ребенка, развитие голоса, певческого и речевого дыхания и др.;
- 8) двигательные занятия, направленные на формирование двигательных навыков, повышение ловкости и силы ребенка и др.;
- 9) сенсорные занятия, направленные на интеграцию ощущений, поступающих от разных каналов восприятия, нормализацию чувствительности ребенка к ним (коррекцию гипо- и гиперсензитивности), формирование возможности соотнесения сенсорного воздействия с его источником и др.;
- 10) возможно проведение и других занятий в зависимости от того, какие задачи работы были сформулированы.

Сочетание групповых и индивидуальных занятий

В начале года, как только группа сформирована, для каждого ребенка составляется расписание, включающее необходимые ему индивидуальные и групповые занятия, записанные в его индивидуальном образовательном маршруте. Несколько раз в год это расписание может меняться – происходят изменения в состоянии ребенка, какие-то задачи оказываются решенными, и соответствующее занятие теряет свою актуальность.

Важно, чтобы педагоги, которые занимаются с ребенком индивидуально, посещали и некоторые групповые занятия. Это дает возможность понаблюдать за поведением детей в ситуации, отличной от индивидуального занятия. Часто, находясь наедине с взрослым в маленьком кабинете, ребенок ведет себя совершенно не так, как в большой игровой комнате, окруженный детьми и игрушками. Здесь могут ярче проявляться те проблемы, которые не видны на индивидуальном занятии. С другой стороны, и достижения ребенка, которые проявляются не только в привычной ситуации индивидуального занятия, но и в менее предсказуемой ситуации группового, дают возможность оценить реальное продвижение его в развитии.

Нередко при составлении расписания ребенка специалисты сталкиваются с проблемой: отрезок времени, в который могут уложиться все необходимые ему занятия, оказывается слишком большим, ребенок просто не сможет активно заниматься даже самыми любимыми вещами больше четырех часов подряд [41 - Парадокс состоит в том, что чем тяжелее состояние ребенка, тем больше разных занятий ему необходимо – притом что энергетические возможности такого ребенка могут быть гораздо ниже, чем у других детей.].

Иногда ребенку может быть предложен дополнительный день, в который он посещает только индивидуальные занятия, но в некоторых случаях и это оказывается невозможным: детям с тяжелыми нарушениями развития иногда требуется целая неделя для того, чтобы пережить и усвоить то новое, что они получили на занятиях.

Решением проблемы может стать отказ от некоторых групповых занятий и замена их индивидуальными. Выбирая, какое именно групповое занятие ребенок будет пропускать, обычно руководствуются одним из следующих соображений.

Соответствие задач, решаемых на данном групповом занятии, индивидуальным задачам данного ребенка: несмотря на то, что при подборе детей в группу специалисты учитывали сходство коррекционно-развивающих задач, актуальных для данных детей, может оказаться, что на каком-то занятии ребенок не участвует в общем процессе – стоящие перед другими детьми задачи оказываются для него неподходящими.

Так бывает, например, когда на общее занятие по физкультуре попадает ребенок с ДЦП, не умеющий самостоятельно передвигаться, испытывающий трудности в удержании позы. Такой ребенок не может играть вместе с остальными в мяч, преодолевать полосу препятствий и т. д. В то же время на других занятиях – на уроке, во время спектакля – он заинтересован, справляется с общими задачами наравне с остальными, а иногда и на более высоком уровне. На физкультуре же он просто сидит, наблюдая за группой, и иногда включается в игру, которую предлагает лично ему сопровождающий его педагог. В

таком случае полезно изменить расписание таким образом, чтобы этот ребенок не ходил на занятие, слишком сложное для него и потому не несущее развивающего содержания, а вместо этого занимался индивидуально, например, с логопедом. Необходимое ему занятие ЛФК он будет посещать индивидуально в другое время.

Готовность ребенка справиться с требованиями группового занятия: разные дети, посещающие группу подготовки к школе, испытывают различные трудности. Эти трудности определяют содержание работы с ними, но далеко не всегда специалистами избирается стратегия «атаки слабости» (Ахутина, Пылаева, 2003). Если ребенку особенно трудно сидеть на уроке, ему не всегда полезен дополнительный урок, дающий возможность «потренироваться». Напротив, для такого ребенка расписание может быть составлено таким образом, чтобы не переутомлять его, – если в течение дня проводится два урока, то такой ребенок может ходить только на первый из них. Во время второго урока, когда он уже не способен сосредоточиться на словах учителя и продуктивно работать, ему будет предложено такое индивидуальное занятие, где, несмотря на утомление, можно решать актуальные для него задачи. Это может быть музыкальное или игровое занятие; возможно и занятие с дефекто-логом, где ребенку предлагаются качественно иные отношения с взрослым и другие задания, чем на уроке. Возможно и проведение для одного из детей индивидуального урока в том же классе и по той же программе, что и для остальных детей группы, с тем чтобы ребенок освоил некоторые элементы среды и затем мог присоединиться ко всем.

Бывает и так, что на индивидуальном занятии отрабатываются конкретные навыки, необходимые на групповом занятии. Например, игровой терапевт через управляемый конфликт («скандал») учит ребенка делиться игрушками. В групповой ситуации это было бы невозможно: другой ребенок вряд ли согласится принимать на себя роль того, кто больше всего хочет договориться, а не поиграть с тем же паровозиком [42 - Подобная работа возможна в более старшем возрасте. Так, в Оксфордшире (Великобритания) для введения подростка с аутизмом в детский коллектив специалистами формируется «группа поддержки» из тех одноклассников, которые ему симпатичны. Этим школьникам предлагается стать «переводчиками», помогать особому ребенку договариваться с детьми и взрослыми в школе. «Группа поддержки» регулярно встречается с психологом и обсуждает возникающие проблемы.].

Через некоторое время, когда решены те или иные задачи (например, ребенок стал более вынослив и готов большее время проводить в группе, или овладел навыком выполнения простой инструкции в ситуации индивидуальных занятий, или освоил необходимые для учебы позы), он присоединяется к остальным детям. Индивидуальное занятие, проводившееся ранее вместо группового, отменяется либо переносится на другое время. В этом случае нагрузка ребенка может возрасти.

Сбалансированность работы, направленной на развитие различных сфер: группа подготовки к школе работает два раза в неделю, и основные занятия проводятся также дважды. Если ребенку назначено много индивидуальных занятий и его программа «вырастает» слишком сильно, можно заменить индивидуальными некоторые групповые занятия таким образом, чтобы ребенок все-таки попадал на одно из двух аналогичных. Расписание одного дня будет для такого ребенка отличаться от другого: например, во вторник он сразу после урока идет к психологу, а в четверг – вместе с группой на музыку и т. д. Целесообразно также отказаться от группового занятия в тот день, когда ребенок посещает аналогичное ему индивидуальное: тогда в один день он будет заниматься музыкой индивидуально, в другой – вместе с ребятами.

Бывает и так, что развитием какой-либо сферы занимаются в другом месте: например, родители, обеспокоенные двигательными нарушениями ребенка, получают помочь в другой организации, специализирующейся именно на развитии движения. Если между специалистами установлен контакт, происходит взаимодействие и педагоги доверяют коллегам из другой организации, то для такого ребенка физкультура может быть вообще исключена из программы занятий.

Учет этих факторов позволяет сформировать такую комбинацию индивидуальных и групповых занятий, в которой представлены все необходимые ребенку занятия и при этом их продолжительность в один день не превышает 3–4 часов.

В течение года индивидуальное расписание ребенка может перестраиваться – это связано с происходящими в его состоянии изменениями. Например, в связи с достигнутыми успехами или замеченным в процессе общения новым интересом ему может быть назначено новое занятие (столярное дело, музыкальная терапия или занятия с нейропсихологом). Предложения по коррекции расписания часто вносит врач, заметивший изменения в неврологическом статусе ребенка.

Нередко в середине года оказывается, что ребенок перестает справляться с нагрузкой, доступной ему в начале года. Это становится причиной замены познавательных занятий игровыми или творческими, что позволяет «разгрузить» ребенка, насытить его положительными эмоциями и при этом не сформировать у него отрицательного отношения к познавательным занятиям, где он перестал быть успешным.

По запросу педагогов, работающих с ребенком, иногда собираются консилиумы. Это может быть собрание специалистов, работающих с детьми, имеющими подобные особенности развития, а также специалистов, работающих с данным ребенком. Та или иная проблема (например, невозможность справиться с агрессивным поведением или отсутствие положительной динамики) выносится на совместное обсуждение (обычно это сопровождается показом видеоматериалов, снятых именно с этой целью), ищутся общие пути ее решения.

Консультации врачей

Трудности, которые испытывает ребенок в общении с окружающими, в обучении, в организации собственного поведения и т. д., могут быть вызваны разными причинами. Часто такие дети имеют нарушения функционирования нервной системы – органическое поражение или функциональную слабость различных отделов головного мозга. Понимание биологических причин психологических нарушений позволяет специалистам спланировать работу таким образом, чтобы скомпенсировать имеющуюся слабость, учесть реальные, объективные трудности.

За развитием каждого ребенка регулярно наблюдают врачи – невролог и психиатр. Консультации врача [43 - См., например: Меланченко, 2003.] целесообразно проводить 2 раза в год или чаще (если есть такая необходимость). Это позволяет оценить состояние ребенка в начале года (что важно для разработки его образовательного маршрута на год) и происходящие изменения. На приеме врача присутствуют ребенок, его родители и основные специалисты, работающие с ребенком. Ребенок может постоянно посещать доктора в другой организации, но и в этом случае необходима выработка единой стратегии психолого-педагогической помощи с учетом получаемой ребенком терапии. В разработке этой стратегии как раз и может помочь доктор, знакомый как с медицинским аспектом проблемы, так и с системой психолого-педагогической помощи ребенку и семье.

Кроме того, доктор может регулярно (например, раз в месяц) посещать какое-либо из занятий группы, чтобы посмотреть, как ребенок ведет себя на занятиях, насколько он успешен, какие испытывает трудности. Это позволяет ему отслеживать изменения в поведении ребенка и его успешность в освоении материала.

Если педагоги видят, что состояние ребенка внезапно ухудшилось (он стал истощаемым, не справляется с нагрузкой, которая в начале года была ему доступна, или его состояние долго не улучшается, несмотря на все усилия), они могут обратиться к врачу за дополнительной консультацией и в соответствии с новыми рекомендациями скорректировать программу занятий. Например, определив у ребенка функциональную слабость структур левого полушария мозга [44 - Такие проблемы часто наблюдаются у детей во втором полугодии, когда накопилась усталость.], врач может посоветовать уменьшить познавательную нагрузку и увеличить количество занятий, направленных на активизацию ребенка, повышение его психического тонуса. В таком случае педагоги могут заменить урок или занятие дефектолога на другое, в меньшей степени обращенное к произвольным формам деятельности – музыкальное или игровое занятие.

Таким образом, рекомендации врача позволяют добиться лучших результатов, справиться с возникающими в ходе работы проблемами. В некоторых случаях ответственный специалист

привлекает врача к беседам с родителями, на которых обсуждаются особенности их взаимодействия с ребенком, вместе с ними разрабатываются новые способы решения проблем или обучения ребенка необходимым навыкам.

Врач может объяснить педагогам и родителям, почему ребенок не справляется с теми или иными задачами или демонстрирует определенные нарушения поведения. Подобные обсуждения способствуют более четкой постановке задач занятий, адекватных для данного периода развития ребенка. Бывает, что ребенку необходимо развивать координацию рук и ног, потому что он двигается неловко из-за недостаточности межполушарных связей. Но если у ребенка органическое поражение структур мозжечка, на данном этапе не имеет смысла ставить перед ним сложные двигательные задачи, справиться с которыми он не может.

Врач может предложить медикаментозную терапию, направленную на снижение гиперактивности или активацию речевого развития, особенно если нарушения мешают ребенку вступить в контакт с окружающими, препятствуют его адаптации в группе сверстников, нарушают функционирование семьи. Такое решение не могут принимать педагоги, но они могут обсудить такой вариант с доктором, поскольку лучше знают ребенка, его интересы и особенности поведения на разных занятиях. Конечно, окончательное решение о применении медикаментозной терапии принимают родители ребенка.

Важно при этом, чтобы врач, назначающий терапию, имел возможность систематического наблюдения за ребенком на занятиях и бесед с родителями, а также участвовал в педсоветах. Это позволит ему более обоснованно рекомендовать то или иное лекарство и гибко менять стратегию лечения, когда это необходимо.

Независимо от того, какие психологические проблемы испытывает ребенок, необходимо следить за его соматическим здоровьем. Как правило, такая помощь организуется в районной поликлинике, однако свой педиатр может быть и в организации, предоставляющей педагогическую помощь. Его советы оказываются полезными при подборе конкретных занятий и общей нагрузки для ребенка с различными заболеваниями внутренних органов – например, при диабете или заболевании почек существует реальная опасность «перегрузить» ребенка занятиями или предъявить ему непосильные требования, что может привести к ухудшению здоровья. Кроме того, к педиатру семья может обратиться по вопросам организации режима дня ребенка дома, объема нагрузки, профилактики простудных заболеваний, подбора диеты и др.

Находясь в контакте с педагогами, врач может разработать рекомендации, лучше подходящие конкретному ребенку и семье, чем это сделает доктор, который видит ребенка в поликлинике. Функцией доктора является также назначение диагностических исследований и терапевтических процедур: посещение эндокринолога или кардиолога, ультразвуковое исследование почек, электроэнцефалограмма, нейропсихологическое обследование, массаж, посещение бассейна, занятия, направленные на сенсорную интеграцию, и т. д.

Еще раз подчеркнем необходимость совместного обсуждения проблем ребенка педагогами, родителями и врачами (при этом окончательное решение о необходимости медикаментозной терапии и использовании конкретного лекарства принимается родителями). Без такого обсуждения консультация врача и рекомендованная им медикаментозная терапия могут не принести ребенку пользы или даже нанести вред его здоровью и психическому состоянию.

Помощь семье

Юридические консультации. Если в организации есть юрист, специализирующийся на правах детей с особенностями развития на образование и реабилитацию, то он может помочь и педагогам организации, и родителям. Особенно актуальными могут стать консультации по вопросам правовой поддержки данной конкретной семьи: разработка рекомендаций к индивидуальному плану реабилитации ребенка-инвалида, оформление льгот, помочь с устройством ребенка в детский сад или школу и др. Важными задачами для родителей ребенка, посещающего подготовительную группу, являются поиск подходящей школы, сбор необходимых документов, организация дополнительных

занятий по месту жительства или специальных занятий для данного ребенка (например, подготовка к обучению чтению по системе Брайля, разработанной для слепых и слабовидящих), составление индивидуального плана реабилитации ребенка-инвалида. Здесь также часто оказывается необходимой помощь юриста, который рассказывает родителям об их правах и правах ребенка, помогает родителям грамотно и конструктивно выстроить взаимодействие с ПМПК [45 - ПМПК – психолого-медицинско-педагогическая комиссия.] по месту жительства, детским садом, школой, органом МСЭ [46 - МСЭ – медико-социальная экспертиза.].

Консультации семейного психолога по обращению. Индивидуальные консультации по вопросам воспитания ребенка, организации его жизни дома, налаживания контакта между членами семьи, преодоления кризисных моментов семейной жизни и др.

Родительская группа. Эффективность занятий с детьми возрастает, если окружающие ребенка взрослые работают в контакте друг с другом, обсуждают проблемы ребенка и вырабатывают стратегии их решения. Поэтому необходимы регулярные встречи специалистов, работающих с детьми, и родителей. В группе подготовки к школе подобные встречи существуют в виде родительских групп, когда родители и специалисты собираются вместе и беседуют на значимые для всех темы. Такие обсуждения могут проводиться раз в неделю или несколько реже и продолжаться от 1 до 3 часов.

Назначение родительских групп бывает разным: это информационная и эмоциональная поддержка, обучение конкретным способам взаимодействия с ребенком и многое другое. Обсуждая ребенка с иными, чем у их ребенка (особенно более тяжелыми), нарушениями, родители получают возможность видеть других детей и их родителей, учитывать и их интересы, а не только интересы своего ребенка, замечать малейшие, казалось бы незаметные, изменения в состоянии своих и чужих детей.

Сплочение родительской группы может происходить благодаря участию в общем деле – изготовлению необходимой мебели для класса, пошиву штор для игровой комнаты или еженедельной постановке сказки. Сказку родители ставят сначала вместе с педагогом, что облегчает формирование контакта, развитие взаимоотношений в неформальной обстановке между педагогами и родителями, однако постепенно педагог выходит из этой ситуации, и к концу года родители ставят сказки для детей полностью самостоятельно.

Параллельно с этим общим делом или в другое время проходят регулярные встречи на родительских группах. Беседу с родителями ведет руководитель группы или семейный психолог, который организует дискуссию: следит, чтобы была сформулирована проблема, чтобы все имели возможность высказаться, чтобы был подведен некоторый итог работы группы, принято общее решение, чтобы вопросы, которые не нашли своего разрешения на группе, были подняты позже.

Для того чтобы родители имели возможность понимать, что происходит на занятиях, необходимо регулярно проводить их видеосъемку (конечно, видеосъемка осуществляется только в том случае, если родители не возражают). Просмотр этих видеозаписей, их групповое обсуждение может составлять предмет нескольких родительских встреч. Особенно эффективно сопоставление поведения ребенка на одних и тех же занятиях через несколько месяцев, что позволяет увидеть динамику его развития на протяжении этого периода. Иногда на группу приглашается кто-то из педагогов, выступающий в качестве эксперта, выражающего мнение педагогического состава по той или иной теме.

Обычно на родительской группе возникает проблема агрессии. Многие родители боятся, что их дети пострадают от агрессии других детей. Необходимо убедить родителей, что все дети защищены педагогами. Родители иногда опасаются, что их собственный ребенок может научиться подобному «плохому поведению». В таких случаях важно рассказать, что ребенок перенимает то или иное поведение другого ребенка, исходя во многом из тех последствий, которое оно имеет, – важнее не то, как себя ведет другой ребенок, а то, как на это реагируют взрослые. Об этом было рассказано в главе «Проблемы поведения».

Другая важная тема – самообслуживание, то есть навыки опрятности, организация питания, самостоятельное одевание ребенка. Педагоги рассказывают родителям, что в школе у многих детей возникают трудности, связанные с едой и туалетом. Ведь для того, чтобы ходить в туалет и есть, надо

быть достаточно расслабленным (если уровень напряжения «зашкаливает», человеку уже не до еды и не до контроля над физиологическими потребностями). Поэтому ребенок, прекрасно владеющий навыками самообслуживания, не может ими пользоваться в школе до тех пор, пока школьная среда (ситуация) не будет освоена.

Отказ есть любимое печенье может быть мотивирован разными причинами: много посторонних; не привык сидеть за столом и есть – есть может только на ходу, так как сидя невозможно расслабиться; нет привычного стула и посуды и т. п.

Для решения этих проблем в группе проводятся такие занятия, как одевание и чаепитие (питье чая предпочтительнее, скажем, обеда, так как большинство детей воспринимают чай, сладости и фрукты как вкусную пищу). О правилах организации чаепития педагоги договариваются заранее.

Существует одно достаточно строгое правило (и поначалу детям, которые дома едят не за столом, невероятно сложно его выполнить), а именно: «Если хочешь выйти из-за стола, положи еду». Другие правила вводятся постепенно, когда у детей появляются возможности их соблюдать: например, просить печенье или конфету, не хватать еду с чужой тарелки, относить посуду на поднос, стоящий на соседнем столе, не выходить из-за стола до тех пор, пока другие не закончат есть, не начинать есть, пока все не пожелаю друг другу приятного аппетита, мыть руки перед едой и т. д. Все эти правила должны поддерживаться при организации еды дома.

Иногда родители жалуются на стереотипность в еде, узость рациона ребенка (например, ребенок ест только копченую курицу и глазированные сырки, а от хлеба или супа всегда отказывается). Такие проблемы сложно решить в рамках группы, но иногда удается решить в условиях интегративного летнего лагеря.

Не стоит упрекать родителей, что они не смогли привить своим детям навыки опрятности. Какие родители не хотят, чтобы их ребенок умел ходить в туалет? Эти проблемы часто обсуждаются на родительских группах, родители делятся опытом приучения к туалету своих детей. Главное – убедить взрослых не решать эти проблемы насилием и нетерпением. Родителям, как и детям, тоже надо расслабиться и быть уверенными, что эта проблема рано или поздно разрешится. Здесь очень помогает опыт других семей, обсуждаемый на родительской группе.

Часто обсуждаются проблемы будущего их детей: что будут делать дети после окончания школы, найдется ли для них работа, места для самостоятельного проживания, если родители не смогут о них заботиться.

Примерная тематика родительских групп:

1. Групповое расписание, требования, правила, по которым живет группа.
2. Сложности детей и задачи работы для каждого ребенка и для группы в целом.
3. Позитивный взгляд на собственного ребенка.
4. Просмотр видеозаписи, соответствующей первому месяцу занятий в группе.
5. Медицинское сопровождение детей с особенностями развития (на эту встречу приглашается доктор).
6. Юридическое сопровождение семей с детьми, имеющими особенности развития: вопросы получения инвалидности и льгот (на эту встречу приглашается юрист).
7. Развитие навыков самообслуживания.
8. Проблемы поведения: агрессия.
9. Проблемы поведения: страхи.
10. Проблемы поведения: непослушание.
11. Подходы к воспитанию: стили воспитания, система требований и запретов.
12. Подходы к воспитанию: контроль, система наказаний и поощрений.
13. Сложности регуляции собственных эмоциональных состояний родителя: как не раздражаться, если ребенок не слушается, не понимает; как сохранять терпение и оптимистичный настрой.
14. Поиск источников поддержки родителя в его окружении.
15. Просмотр видеозаписи, соответствующей середине периода групповых занятий.
16. Динамика развития детей после полугода занятий в группе. Конкретизация и уточнение целей дальнейшей работы.

17. Развитие самосознания детей.
 18. Сказка: какие функции она выполняет в развитии ребенка.
 19. Свободное время ребенка: как его правильно организовать.
 20. Психолого-педагогические комиссии: что это, зачем они нужны, какие права имеют ребенок и семья, как их отстоять (на эту встречу приглашается юрист).
 21. Школы: функции школы, необходимость группового обучения, какие школы бывают (общие сведения).
 22. Взросление и путь ребенка к взрослой жизни: возможности работы и самостоятельной жизни.
 23. Интегративный семейный лагерь. Его функции, организация его работы.
 24. Просмотр видеозаписи одного из последних занятий в группе. Ее сопоставление с предыдущими видеозаписями.
 25. Подведение итогов работы за год.
 26. Планы на следующий год. Обсуждение запросов родителей.
- Желательно также проведение родительских групп, посвященных темам, выдвинутым самими родителями.

В третьей части книги мы проанализируем некоторые занятия [47 - Ссылки на подробные описания этих и других занятий, используемых в подготовительной группе, можно найти в списке литературы.] с точки зрения организации среды, которую ребенок осваивает в течение года, и тех опор (средств), которые мы можем предложить ему для такого освоения.

Занятия и среды в системе подготовки к школе

Свободная игра на перемене

А я стою на самом краю скалы, над пропастью, понимаешь? И мое дело – ловить ребяташек, чтобы они не сорвались в пропасть. Понимаешь, они играют и не видят, куда бегут, а тут я подбегаю и ловлю их, чтобы они не сорвались. Вот и вся моя работа. Стеречь ребят над пропастью во ржи. Знаю, это глупости, но это единственное, чего мне хочется по-настоящему.

Дж. Д. Сэлинджер. «Над пропастью во ржи»

Перемена – это слабоструктурированная, динамичная среда с ограниченным количеством устойчивых правил. Традиционно перемена используется как комфортная среда, позволяющая школьникам передохнуть между более структуризованными занятиями. Однако перемена может быть и стрессогенной средой, если ребенок боится быть среди других детей и оставлен без поддержки взрослых в этой сложной ситуации [48 - Поэтому мы не считаем, что для того, чтобы научить ребенка общаться со сверстниками, достаточно просто поместить его в группу.]. Перемена как развивающая среда способствует формированию представлений ребенка о переживаниях других детей и взрослых, развитию его собственных интересов и активности. Чтобы дать детям возможность проявить свою спонтанную активность, в свободной среде должно быть как можно меньше правил.

Организация пространства. Как уже говорилось, в четко структурированной среде поведение детей регламентировано большим количеством правил и ограничений. Эти правила (например, не вставать с места, пока тебя не позвали) ограничивают активность детей, и проблема безопасности, как правило, не встает.

В слабоструктурированной среде дети ведут себя спонтанно, непредсказуемо – и значит, на взрослых ложится серьезная работа по обеспечению безопасности ребенка и окружающих его людей, а также

сохранности имущества. В отличие от всех остальных занятий, на перемене никогда не должно быть меньше двух взрослых.

При моделировании слабоструктурированной среды нам приходится в буквальном и переносном смысле «подстилать соломку» везде, где дети могут упасть, пораниться или ушибиться (например, класть подушки под качелями и гамаками, убирать острые предметы и т. д.). Иначе взрослому, следящему за порядком, придется постоянно одергивать детей, делать им замечания, ставить запреты. Парадоксальным образом в комнате с зарешеченными окнами мы можем позволить детям более свободное поведение, чем в комнате, где есть опасность выпадения человека из окна (и значит, необходимо поставить возле окон педагога, который будет требовать «не залезать на подоконники», «не открывать окна» и т. д.).

Итак, во время перемены дети находятся в специально оборудованной игровой комнате. От них требуется соблюдать минимальные ограничения: например, нельзя кидать твердые предметы, нельзя плевать на пол, нельзя ломать игрушки. По возможности, эти ограничения не должны подавлять собственную активность детей. В большинстве случаев оказывается возможным помочь ребенку реализовать его желание в другой форме: бросать мягкие игрушки или подушки, плевать в специальную мисочку или в раковину, рвать бумажки.

Антон, 5 лет, любил есть цветы, растущие в горшках на подоконниках. Чтобы не допустить отравления ребенка, педагог приносила на занятия пучок петрушки и предлагала ребенку жевать эту зелень вместо комнатных растений. Со временем мальчик стал сам подходить к взрослому и протягивать руку за петрушкой.

Обычно в свободной ситуации разрешается брать предметы из любого шкафа, который не заперт. Все достижимые для ребенка предметы могут выступать как игрушки. Поэтому сумку с личными вещами, а также ножницы и зажигалки педагоги убирают в закрывающийся шкаф. В то же время в разных группах бывают различные правила: например, иногда разрешается бросать мячи, а иногда договариваются, что их можно только катать.

Некоторым детям перемена позволяет снять напряжение, накопившееся во время урока, однако это необходимо сделать в социально приемлемой форме.

Именно на перемене дети толкаются, кричат, разбрасывают игрушки. На переменах разрешается возня и дружеские потасовки, не переходящие в драку [49 - Драку можно разрешить только детям, которые обладают высоким уровнем самоконтроля (в таком случае драки могут иметь и положительный эффект, например, в них дети учатся давать сдачи). Конечно же, взрослые при этом внимательно следят, чтобы никто не пострадал, и вмешиваются, если кто-то из участников обращается за помощью.]. Границы допустимости подобных проявлений также варьируются от группы к группе и по возможности должны быть согласованы между педагогами и родителями. (Как правило, педагоги относятся к подобным проявлениям более терпимо, чем родители [50 - Ср.: «...в первые посещения коррекционной группы абсолютно непозволительной является какая бы то ни было острая реакция (крик, злоба, смех, гнев) со стороны взрослых на случайный или преднамеренный проступок, всегда расцениваемый родителями ребенка как экстремальная, недопустимая ситуация (разбил чашку, пролил чай, испачкался, сломал игрушку и т. п.)» (Иовчук и др., 1994).]; однако, если позиция родителей является принципиальной, например, они ясно говорят: «Мы не хотим, чтобы наш ребенок дрался», педагоги должны принять ее во внимание при формулировании правил работы группы.)

На перемене важно учитывать различия детей. Например, одним детям надо побегать, а другие боятся, когда вокруг них движутся люди. В некоторых случаях игровую комнату делят на две зоны – в одной разрешено бегать, а другая отведена для тихих, спокойных игр. Ленточка, разделяющая зоны, помогает ребенку вырабатывать навыки регуляции своего поведения: можно пролезть под ленточкой и побегать с ребятами, а когда устал – вернуться назад. Таким образом, граница зон выступает еще и как игровой фактор.

Время. Дети идут в группу ради интересных для них дел, ради встречи с педагогами и другими детьми, ради привлекательных игрушек и т. п. В начале группового дня необходимо предоставить им такую возможность. Это будет способствовать и задачам более направленной психолого-педагогической работы, поскольку ребенок успеет сделать что-то привлекательное для себя, а затем с готовностью будет участвовать в занятиях. Кроме того, подобное занятие дает возможность педагогам увидеть те коммуникативные сложности, которые есть у ребенка, оценить степень разнообразия его интересов, что позволит в дальнейшем отслеживать динамику развития ребенка в неформальной, свободной обстановке.

Обычно свободная игра организуется в начале группового дня и в перерывах между другими занятиями. Однако в некоторых группах свободное время предоставляется детям в конце учебного дня, когда закончились более организованные занятия. Дети могут задержаться в игровой комнате, чтобы пообщаться друг с другом, поиграть в интересные для них игрушки, поговорить с педагогами.

Особенно это актуально для детей с выраженными коммуникативными сложностями, которым требуется время для адаптации в групповой ситуации, им трудно сразу вступить в неформальное общение с окружающими. В течение дня они вовлекаются в групповое общение (структурированные занятия задают формы и способы такого общения). В результате к концу дня дети готовы откликнуться, а иногда и инициировать общение в неформальной обстановке. Подобный плавный переход позволяет детям лучше подготовиться к расставанию в конце группового дня, легче пойти одеваться и затем выйти к родителям.

Время на перемене никак не структурировано, отмечены лишь ее начало и конец. Это представляет значительную сложность для некоторых детей с эмоционально-волевыми нарушениями – для них перемена подчас оказывается даже более трудна, чем урок, так как здесь нет строгих правил и ситуация трудно прогнозируема.

Отношения. Взрослый занимает позицию внимательного и заинтересованного наблюдателя. Если его приглашают поиграть, взрослый поддерживает инициативу ребенка, откликается на предложение, но при этом скорее подчиняется идеям ребенка, нежели управляет им. Конечно, педагог остается носителем правил, однако правил немного и они формализованы, то есть в восприятии детей их диктует ситуация, а не человек. Важно, что педагог отстаивает правила абсолютно безэмоционально (так дверь с доводчиком закрывается за каждым, кто ее открыл). Например, если в группе есть правило не залезать с ногами на стол, то каждый раз, как это происходит, кто-то из взрослых спокойно снимает ребенка на пол.

При свободном общении возникают разнообразные ситуации, с которыми детям необходимо научиться справляться самостоятельно: делить интересные игрушки (не отбирать, а просить или меняться), ждать своей очереди (например, чтобы покачаться на качелях), участвовать в общей игре и т. д.

Динамика. В начале учебного года большинство детей с эмоционально-волевыми нарушениями не контактируют между собой. Каждый находится в сфере своей собственной активности, и эти сферы почти не пересекаются: дети могут не реагировать на чужую активность, хотя и переносят ее присутствие рядом.

Таким образом, в начале учебного года свободная игра детей на переменах – это не просто перерыв, во время которого дети могут расслабиться, а педагоги вздохнуть свободно. Пока дети не владеют способами самостоятельной организации своего поведения, им на помощь приходят взрослые. Они предлагают игры на выбор, приходят на помощь в случае конфликтов, помогают желающим уединиться – то есть вносят в среду элементы структуры, на которые дети могут опереться.

Для этого используются такие игры, как «куча мала» (дети друг за другом прыгают в гору подушек) или швыряние мягких игрушек. Можно покачать детей на одеяле или в гамаке. Кому-то из ребят захочется спрятаться в домике или полежать под одеялом, кому-то – попрыгать на батуте. На этом этапе важно поддерживать любую инициативу ребенка, хотя иногда приходится предлагать ребенку несколько изменить исходный замысел (например, если ребенок хочет рисовать на стене, можно

прикрепить к этой стене кусок обоев; если он льет воду на пол, стоит подставить под струю тазик и т. д.).

Постепенно благодаря четкой структуре остальных занятий и организованному на этих занятиях взаимодействию у детей появляется возможность увидеть друг друга и завязать личные отношения. Теперь их активность уже строится иначе: дети начинают реагировать друг на друга, вместе играть, иногда ссориться из-за игрушек. Роль педагогов теперь сводится к наблюдению и поддержанию правильного эмоционального настроя – например, если кому-то из детей стало грустно, можно улыбнуться ему, предложить интересное занятие.

По мере продвижения по интеграционному маршруту, усвоения социальных норм и способов поведения дети все больше и больше используют полученные навыки взаимодействия и регуляции собственного поведения на переменах. Только научившись играть вместе с другими ребятами, дети смогут полноценно отдыхать на переменах в школе.

Игровое занятие «Круг»

– Откусишь с одной стороны – подрастешь, с другой – уменьшишься!
– С одной стороны чего? – подумала Алиса.
– С другой стороны чего?

– Гриба, – ответила Гусеница, словно услышив вопрос, и исчезла из виду.

С минуту Алиса задумчиво смотрела на гриб, пытаясь определить, где у него одна сторона, а где – другая; гриб был круглый, и это совсем сбило ее с толку.

Л. Кэрролл. «Алиса в Стране чудес»

«Круг» – ритмически организованное занятие, направленное на привлечение внимания детей друг к другу, участие в каком-нибудь общем деле. Оно может содержать обсуждение группового дня, расписания на сегодня. Дети и педагоги садятся на стульчики, составленные в круг, рассказывают потешки, стихи, играют в игры. Обычно на этих занятиях нет жесткой структуры (места в кругу не зарезервированы, можно встать и побегать, не нарушая течения занятия) – педагоги договариваются между собой о правилах для каждого ребенка в зависимости от актуальных для него задач.

Среду можно назвать среднеструктурированной, потому что структуру занятия обеспечивают не правила, а ритм и игровые интересы детей. По мере развития этих интересов организация занятия меняется, и если в начале года основу занятия составляли ритмические игры, то постепенно возрастает доля более сложных игр с правилами и ролями. В течение года детям все чаще и чаще предоставляется выбор (играть в «мышей» или в «шалтай-болтай»), с их стороны поощряется инициатива (если кто-то из детей просит сыграть в «черепаху», его желание обязательно будет удовлетворено, хотя, может быть, и не сразу).

Таким образом, занятие «Круг» является структурированным, но в меньшей степени, чем урок, хотя и в большей степени, чем свободная игра.

Большое значение придается привлечению внимания детей друг к другу, развитию подражания действиям окружающих, формированию умения ждать своей очереди, активизации речи, формированию возможности выбора (например, выбор одной игрушки из нескольких, выбор следующего участника игры). Занятие «Круг» направлено на решение следующих задач:

- обратить внимание участников друг на друга;
- сосредоточить внимание участников на общей деятельности;
- дать некоторый способ действия и создать условия для его воспроизведения каждым участником (путем эмоционального заражения, подражания, создания ситуации напряженного ожидания, которая «вынуждает» ребенка проявить активность в разрешении этого напряжения и др.);
- пережить вместе с другими участниками общее эмоционально насыщенное событие, что позволяет почувствовать себя вместе с другими людьми, единой группой с ними;
- перейти от менее структурированных к более структурированным занятиям (часто после «Круга»

следует групповое познавательное занятие «Урок»).

Конкретное содержание занятия может быть достаточно разнообразным, варьировать в зависимости от настроения участников, учитывать пожелания участников, гибко перестраиваться в зависимости от текущих обстоятельств – так как конечной целью является заинтересованное соучастие всех детей и педагогов.

В рамках занятия «Круг» используются такие игры и задания, как:

- игры на подражание и эмоциональное заражение (это значит, что взрослые должны принимать активное участие в занятии, чтобы своими эмоциями усиливать притягательность происходящего в кругу);
- сенсорно-эмоциональные игры (особенно игры на тактильное взаимодействие);
- ритмически организованные игры (детские стишкы, сопровождающиеся показом простых действий; иногда в таком стишке рассказывающий педагог намеренно делает паузу, чтобы дать возможность детям продолжить/закончить фразу);
- игры с привлекательными предметами (с целью привлечения внимания к происходящему в кругу и друг к другу – особенно когда предметов мало, они передаются от одного ребенка к другому, и, следовательно, необходимо дождаться своей очереди, чтобы взять предмет);
- простые игры на взаимодействие (передать предмет, найти спрятанную игрушку, выбрать следующего участника и др.) [51 - Подробнее об организации игрового занятия «Круг» см.: Зарубина и др., 2009.].

Временные характеристики. Данное занятие целесообразно проводить в начале группового дня, так как оно способствует объединению детей, позволяет сосредоточить их внимание на происходящем здесь и сейчас, способствует переходу к другим, более жестко структурированным занятиям. Продолжительность и содержание его варьируются в зависимости от задач группы – от потешек и ритмических игр на подражание до сложных игр с правилами, драматизации.

Участие каждого ребенка по отдельности и соучастие всех в общем деле достигается за счет чередования ритмических игр и упражнений, адресованных детям по очереди или выполняемых всеми участниками занятия вместе. Это могут быть стихи, сопровождающиеся движениями, короткие игры, направленные на привлечение внимания одного ребенка к другому (например, под одеждой или под столом у одного ребенка прячут игрушку, а другой ее ищет), передача привлекательного предмета по кругу и действия с ним по очереди и т. п.

Пространственная организация. Занятие «Круг» называется так потому, что дети и педагоги сидят в кругу, лицом к центру. Возможно проведение «Круга» на стульях, на подушках, сидя на полу или даже стоя, но идея некоторого ограниченного пространства с центром, в котором что-то происходит, присутствует всегда. Стульчики и подушки при этом выступают своего рода пространственными маркерами, структурируют пространство и облегчают возможность концентрации внимания на происходящем. Круговое расположение задает равнозначность позиций участников. Дети и взрослые хором декламируют стихи и песенки, одновременно ритмично хлопают по коленкам или толкаются вправо и влево. Геометрия круга позволяет участникам увидеть друг друга, и это помогает всем детям принять участие в занятии.

Роли и правила. Игры и задания предлагает педагог, ведущий занятие. Он же следит за соблюдением определенных правил: нельзя обижать других детей, шуметь, мешать ведущему; нужно соблюдать очередь. Выполнять эти правила детям помогают другие взрослые, присутствующие на занятии.

Эмоциональные характеристики. «Круг» – эмоционально-насыщенное занятие. Достигается эта насыщенность тем, что ведущий «Круга» ведет себя активно, эмоционально, ярко: демонстрирует интерес к предлагаемым играм, пытается заинтриговать детей содержанием «волшебного мешочка» с игрушками-сюрпризами, держит паузы, меняет интонацию, темп и громкость речи, использует ритмические стишкы и игры, а также стишкы и игры с эмоциональной кульминацией. Другие взрослые

тоже ведут себя эмоционально, также демонстрируя интерес к происходящему в кругу, привлекая к этому внимание детей, стремясь участвовать в играх, эмоционально заражая детей. При этом задачей других взрослых является эмоциональная реакция именно в ответ на слова и действия ведущего, а также на активность детей, чтобы побудить каждого ребенка наблюдать за сверстниками, соотносить свои действия с их действиями и со словами ведущего.

Занятие «Круг» наполняется конкретным содержанием в зависимости от задач, которые стоят перед группой, этапа групповой работы, индивидуальных особенностей детей, входящих в группу, личных предпочтений детей и взрослых и ряда других факторов. Подбирая игры для занятия, педагог должен эмоционально прочувствовать каждую игру в противном случае он не сможет вовлечь в нее детей и взрослых.

Индивидуальные пути освоения среды. «Круг» нередко является тем занятием, на которое новый ребенок, еще не посещающий группу, приходит со своим индивидуальным сопровождающим, чтобы познакомиться с новой для него ситуацией – группой детей. Освоив «Круг», он получает возможность проводить с этими детьми больше времени, участвовать и в других занятиях, и постепенно становится полноценным членом группы. Чтобы этап введения в группу нового ребенка прошел успешно, необходимо тщательно планировать поведение всех педагогов, а также требования, которые предъявляются к этому ребенку.

По согласованию с ведущим «Круга» педагог, сопровождающий нового ребенка, может сначала приходить с ним и сидеть рядом с кругом. Они могут присутствовать в комнате, где проводится «Круг», лишь в самом начале (или в самом конце) этого занятия, постепенно все более удлиняя этот период. Какому-то ребенку полезнее бывает присоединиться к «Кругу» лишь на самом эмоционально значимом для него событии – естественно, это необходимо проговорить с ребенком, пояснить ему на доступном для него уровне («мы чуть-чуть посидим, свечку зададим, и можно будет идти»).

Если кто-то из детей не хочет присоединиться к общему действию, его обычно не заставляют (но это зависит от задач, которые стоят перед ребенком, – иногда педагог может проявить настойчивость). Часто такой ребенок, сидя в сторонке, заражается общим действием, начинает ритмически постукивать ногой или раскачиваться в одном темпе со всеми. Если же мы видим, что ребенок уже готов принять участие в игре, но ему трудно сделать первый шаг, кто-то из педагогов может взять его на руки и сесть в круг с ним вместе. В зависимости от того, что будет приятно ребенку, на вновь пришедшего могут обратить специальное внимание (например, предложить ему вынуть мыльный пузырь) или никак не реагировать на его появление.

Хотя ребенок может сам выбирать степень своей вовлеченности в занятие (хочет ли он играть в ту или иную игру), однако взрослые стремятся к тому, чтобы все дети приняли в нем участие. Достигается это в первую очередь за счет подбора интересных игр и заданий, использования механизма эмоционального заражения; требования и запреты здесь играют меньшую роль.

Достаточно часто детям разрешается выходить из «Круга», предварительно договорившись с ведущим (или с помощником, который, в свою очередь, договорится с ведущим). Можно, выйдя из «Круга», вернуться, чтобы поиграть в любимую игру или совершить однократное действие. Также ребенок может активно участвовать не во всех играх (не выходя из круга, спокойно сидеть на своем стульчике, пока остальные хлопают в ладоши и читают очередной стишок, а затем, отдохнув, снова включиться в следующую игру). Некоторым детям разрешается провести все занятие не в кругу с другими ребятами, а рядом, наблюдая. Особенно это верно для нового ребенка в группе, который только начал посещать это групповое занятие. Однако для кого-то бывает нужно ввести и другие правила: «убежал из круга – не можешь вернуться, сиди на диване до конца занятия».

Динамика занятия на протяжении учебного года заключается во все растущей самостоятельной активности ребенка в данном занятии, то есть в постепенном освоении им пространственно-временной, эмоциональной и смысловой характеристики занятия.

Этапы, на которых находится ребенок, по разным характеристикам отношений могут не совпадать.

Помощь ребенку со стороны педагогов на переходе от одного этапа к другому осуществляется по типу эмоционального заражения, привлечения внимания к действиям и словам ведущего и других

участников «Круга» (прежде всего, детей). Постепенно педагог-помощник все больше и больше устремляется из ситуации: пространственно отдаляется от ребенка, снижает физическую помощь в пользу эмоциональной поддержки, затем снижает ее, так что в итоге ребенок самостоятельно участвует в занятии, ориентируясь на других детей – участников «Круга» и ведущего.

характеристики занятия	начало занятий	промежуточный этап	окончание занятий
пространство	Ребенок нуждается в помощи, чтобы сесть в круг, в наличии пространственных маркеров (стульчик, подушка); постоянно пытается выбежать из круга, не может удержаться в пространстве занятия без эмоциональной поддержки и физической помощи; выбежав из круга, не может вернуться в него сам	Ребенок нуждается в помощи, чтобы принести стульчик и сесть в круг в начале занятия, но затем не делает попыток выбежать из пространства круга; выбежав из круга, может вернуться в него по инструкции педагога	Ребенок самостоятельно приносит стульчик и садится в круг, проводит в пространстве круга все занятие, не делая попыток встать с места
время	Ребенок может усидеть в кругу на протяжении лишь 1–2 минут (пока длится интересное для него дело, пока игрушка находится у него в руках), нуждается в физической помощи взрослого	Ребенок может усидеть в кругу все время занятия при наличии эмоциональной поддержки со стороны взрослого	Ребенок самостоятельно сидит в кругу и участвует в занятии в течение всего времени занятия
эмоциональные отношения	Ребенок еще не ориентируется на ведущего «Круга», может участвовать в занятии лишь при помощи и поддержке отдельного педагога, не всегда эмоционально отзыается на происходящие события	Ребенок эмоционально отзыается на происходящие события, ориентируется на некоторых участников «Круга» (предпочитаемых взрослых и детей), если происходит смена ведущего «Круга» – ребенку становится трудно участвовать в занятии	Ребенок эмоционально участвует в играх и заданиях «Круга», реагирует на слова и действия каждого участника, отслеживает правила поведения [очередность, жребий], соглашается отложить привлекательную для него игру, руководствуясь договоренностью с взрослым или другими детьми
мотивация	Ребенок готов участвовать лишь в интересных для него играх и играх с привлекательными для него игрушками и лишь в течение того времени, пока он является активным действующим лицом, не умеет ждать своей очереди, не может сам поделиться игрушкой с другим ребенком, нуждается в физической помощи педагога	Ребенок может подождать своей очереди или любимой игры, но в течение недолгого времени при наличии эмоциональной поддержки со стороны педагога. Осуществив желаемое действие, поиграв в любимую игру, теряет интерес к происходящему, не наблюдает за другими участниками	Ребенок активно участвует в играх и заданиях в течение всего занятия, следит, чтобы все дети смогли поиграть, интересуется новыми играми, вносит собственные предложения, с интересом наблюдает за действиями всех участников, происходящими событиями, готов участвовать в занятии вместе со всеми, даже если не происходит интересных непосредственно для него игр и занятий

Музыкальное занятие

Чей-то голос начал петь, так далеко, что Диgorи даже не мог разобрать, откуда он доносится. <...> И тут в один миг случилось сразу два чуда. Во-первых, к поющему голосу присоединилось несчетное множество других голосов. Они пели в тон ему, только гораздо выше, в прохладных, звонких, серебристых тонах. Во-вторых, черная тьма над головой вдруг мгновенно осветилась мириадами звезд. <...> И если бы вы были свидетелем этого чуда, как Диgorи, то и вы бы подумали, что поют сами звезды и что Первый Голос, густой и глубокий, вызвал их к жизни и пению.

К.С. Льюис. «Племянник чародея»

Музыкальные занятия являются одной из форм своеобразной активной терапии, благотворно действующей как на физическую, так и на психическую деятельность детей с проблемами развития эмоционально-волевой сферы. В течение первого года решаются в первую очередь задачи освоения структуры нового занятия, правил поведения. На втором этапе работы больше внимания уделяется формированию и развитию взаимодействия детей между собой, детей и педагогов. Кроме этого, во время занятий решаются задачи познавательного, двигательного, речевого развития.

Как и любой другой курс, музыкальные занятия представляют собой специфическую педагогическую среду со своими особенностями.

задачи эмоционального и социального развития

первый год обучения	второй год обучения
- установление контакта педагога с детьми;	организация
- организация общей деятельности, взаимодействия детей друг с другом;	общей деятельности;
- развитие осознания ребенком себя в группе;	развитие
- побуждение его к сотрудничеству в группе;	сотрудничества
- развитие способности различать партнеров по совместной деятельности;	в группе;
- стимуляция невербального общения;	стимуляция
- поднятие эмоционального тонуса;	верbalного общения
- снятие страхов и напряжения	

задачи познавательного, речевого и моторного развития

- формирование умения переключаться с одного вида деятельности на другой с использованием музыкальных средств;
- развитие слухового восприятия и внимания;
- развитие чувства ритма, ритмичности речи и движений;
- развитие координации движений;
- развитие моторики, двуручной деятельности;
- развитие тактильных ощущений;
- формирование пространственных представлений;
- активизация внимания и памяти;
- развитие воображения;
- развитие звуковысотного и фонематического слуха;
- коррекция речевого и певческого дыхания;
- активация экспрессивной речи

Пространство. Музыкальное занятие проводится в музыкальном зале, где много разнообразных предметов – музыкальных инструментов, необходимых игрушек, других предметов, которые используются во время игр и упражнений, например: обручи, палки, платочки, шляпа, мягкие игрушки, веревка для игры в лошадку Каждый предмет хранится в определенном месте. Поскольку многие музыкальные инструменты и игрушки быстро становятся привлекательными для детей [52 - Одна из задач музыкального руководителя – поиск для каждого ребенка чего-то такого, за чем тот будет идти в музыкальный зал, – это может быть возможность поиграть на любимом барабане или принять участие в музыкальной игре.] и могут порождать стремление вскочить со стульчика и схватить любимый музыкальный инструмент, большинство таких предметов находится в закрытых шкафах. Каждый предмет хранится в определенном месте, и благодаря этому многие дети получают возможность запомнить, из какого шкафа обычно появляется колокольчик, а из какого – веревочка. В таком случае они догадываются о том, в какую игру предстоит играть, еще до того, как увидят необходимую для нее игрушку, – они могут ориентироваться на движение педагога, направляющегося к тому или иному шкафу. Это может оказаться важным для детей, испытывающих трудности понимания речи или тревогу из-за неопределенности ситуации.

В процессе занятия «пространственное расположение» группы несколько раз меняется: дети сидят на стульчиках около стены, свободно двигаются по залу, ходят «цепочкой» или парами, садятся в круг, танцуют хороводом или двумя шеренгами и т. д. В некоторых играх один ребенок танцует, а остальные смотрят со своих стульчиков, в других – один ребенок оказывается в центре круга. В каждом случае условия игры или упражнения сами диктуют пространственное решение их выполнения: если в игре есть «солист», обычно он пространственно отделен от группы (это помогает остальным детям заметить того, кто делает что-то особенное, а самому «солисту» дает возможность лучше прочувствовать свою роль).

С другой стороны, различия в пространственной организации игр и упражнений помогают детям с нарушениями речи сориентироваться в ситуации. Так, не поняв вербальное сообщение педагога («Теперь будем играть в иголку» или «А сейчас пришло время танцевать»), ребенок может догадаться о его содержании по тому, как именно встают остальные дети – в круг, цепочку или две шеренги.

Время. Одним из важных требований, которые мы предъявляем к проведению групповых музыкальных занятий, является постоянство структуры. Это позволяет детям, имеющим трудности адаптации к новой ситуации, легче усвоить стереотип занятия, снизить тревожность, связанную с постоянным ожиданием опасности. Когда на каждом занятии музыкальный терапевт предлагает одни и те же игры и песни в одном и том же порядке, дети запоминают этот порядок и предполагают его соблюдение и на следующих занятиях.

Это помогает и детям, испытывающим трудности понимания речи: прия на первое занятие, такой ребенок не только не знает, чего ждать, но и не понимает объяснений находящегося рядом взрослого, обещания, что сейчас будет весело и интересно. Когда все другие дети включаются в игру, он тоже может, глядя на них, сориентироваться в ситуации игры, начинает понимать, что происходит и что он должен делать, но при этом он все равно не знает, что будет потом. Однако, приходя на новые занятия, он убеждается, что происходит всегда одно и то же, и, что особенно важно, среди разных игр и песен у него появляются любимые – он ждет, когда наступит время любимой игры, и может для этого принять участие в других, менее любимых играх. Так у ребенка возникает представление о содержании занятия, и в этих условиях появляется возможность организации собственной деятельности – дождаться самого приятного момента, сделать то, что он привык делать в рамках знакомых игр, и т. д.

Когда педагоги видят, что времененная структура занятия усвоена всеми детьми, появляется возможность вносить в нее некоторые изменения – добавлять новые виды деятельности, заменять одну песню другой и т. д. Важно не торопиться, вносить такие изменения постепенно и снова дать детям привыкнуть к новой структуре (в течение 2–3 недель повторять ее без изменений).

Музыкальное занятие предоставляет терапевту широкий выбор разнообразных видов деятельности – пение, танец, музикаризация, игры, ритмические упражнения и т. д. Целесообразно чередовать виды деятельности, различающиеся по динамике, степени и виду активности детей. Так, если дети сидят в кругу, то между пением и игрой на музыкальных инструментах хорошо дать им возможность побегать (игра «Смелый наездник») или активно подвигаться, не вставая с места (игра «Если нравится тебе, то делай так...»). Это позволяет, с одной стороны, не допускать истощения, которое наступает, если дети долго занимаются одним, даже интересным и увлекательным, делом.

С другой стороны, смена контрастных видов деятельности помогает детям обратить внимание на каждую из них: только что хлопали в ладоши, а теперь всем раздали разноцветные флаги, а значит, началась другая игра. Предметы, которые используются в различных играх, становятся для детей символами этих игр, а кроме того, могут стать тем «призом», ради которого ребенок и идет на занятие.

В структуре группового музыкального занятия можно выделить семь смысловых частей.

1. Приветствие. Бывает так, что дети собираются на занятие не сразу – одни быстро добежали до зала и вошли, другие долго не могут оторваться от игры, в которую играли на перемене, и педагогам приходится потратить несколько минут, чтобы привести такого ребенка в зал. Разным детям необходимо разное время, чтобы дойти из игровой комнаты в музыкальный зал, особенно если приходится подниматься на другой этаж. Таким образом, приход детей на музыкальное занятие растягивается на несколько минут.

Приходя на занятие, дети могут некоторое время бегать по залу, кто-то может подойти к музыкальному терапевту и рассказать ему что-то интересное. Но когда все дети собрались, необходимо показать им, что занятие начинается и надо закончить посторонние разговоры.

Ритуал приветствия помогает решить эту задачу: все дети садятся на стульчики, и музыкальный терапевт здоровается с каждым ребенком и педагогом или со всей группой сразу. В это время детям легче обратить внимание на терапевта, успокоиться после беготни и активной игры.

Часто дети, начинающие ходить в группу подготовки к школе, не умеют слушать взрослого, который обращается ко всем детям сразу. Тогда в начале занятия терапевт подходит к каждому ребенку, дожидается, чтобы ребенок посмотрел на него, и здоровается. Чтобы поймать взгляд, одного ребенка нужно позвать по имени, другому заглянуть в глаза, третий обратит внимание на терапевта, услышав звук бубна, и т. д. Если дети не владеют речью и не могут ответить словами, им предлагается постучать по бубну или похлопать по ладоням терапевта.

Дети, способные произнести слово или фразу, быстро усваивают формулу приветствия, например: «Здравствуй, Света!»

Как и на других занятиях, нашей целью является подготовка детей к обучению в школе, формирование умения слушать и выполнять фронтальную инструкцию. Поэтому мы стремимся научить детей отвечать на приветствие, обращенное сразу ко всей группе. Таким образом, к концу года терапевт уже не подходит к детям, а обращается к ним из-за фортепиано, пропевая:

«Здравствуйте, дети!» Дети отвечают уже знакомой им фразой: «Здравствуй, Света!» – это является сигналом к началу занятия, таким же понятным и значимым, как звонок на урок.

2. Движение под музыку. Одним из качественных отличий музыкального занятия от урока, «Круга» или занятия по ручной деятельности является увеличение доли разных форм движения. По этому критерию музыка приближается к таким занятиям, как физкультура или организованная игра.

Планируя занятие, музыкальный терапевт подбирает игры и упражнения таким образом, чтобы виды деятельности, требующие двигательной активности и спокойного сидения на одном месте, чередовались. Обычно сразу после приветствия детям предлагается встать и походить под музыку по залу, взявшись за руки парами или цепочкой. Движение сопровождается музыкой, и дети учатся слушать, какая музыка звучит, и в соответствии с этим решать, как нужно двигаться – медленно ходить или быстро бегать. Постепенно вводятся новые движения и соответствующая им музыка – вальс, сопровождающий кружение на месте, отрывистая мелодия, соответствующая прыжкам, и т. д. Если дети имеют опыт посещения других групп (младшей, игровой), то, как правило, это упражнение им уже знакомо и можно предлагать им другие варианты движения под музыку.

На более поздних этапах работы простые движения могут быть заменены музыкальными играми или танцем, но задание, позволяющее детям подвигаться, неизменно занимает свое место в начале занятия.

3. Музыкальные игры. Музыка, обладающая особым ритмом и яркой эмоциональной составляющей, для многих детей выполняет функцию стимуляции и организации активности. Так, детям, испытывающим трудности понимания и выполнения речевой инструкции, намного легче оказывается подчинить свои движения музыкальной «команде», вместе с музыкой хлопать в ладоши, бегать и останавливаться и т. д. Это дает педагогу возможность предлагать детям игры с определенными правилами, порядком совершения действий. Музыка, организуя деятельность детей, помогает им соответствовать требованиям терапевта и получать радость не только от того, что они все делают правильно, но и от совместного участия в игре, от получения красивого и приятного результата.

Музыкальные игры очень разнообразны. Для участия в одних играх дети сидят на стульчиках и выполняют определенные движения, в других играх необходимо встать, для третьих терапевт раздает необходимые предметы – обруч для всех детей или по одному для каждого ребенка, флаги, блестящие дождики-султанчики, мягкие игрушки для кукольного театра и т. д.

Когда организовать деятельность помогает музыка, легче оказывается побудить детей к простым формам взаимодействия друг с другом. В ситуации музыкальной игры даже дети, опасающиеся общения, не решавшиеся подойти к другому ребенку и взять игрушку, которую тот предлагает, соглашаются сесть напротив партнера, взяться за обруч, который уже держит другой ребенок, и раскачивать его, изображая лодочку. Страх общения отходит на второй план, «перекрывается» удовольствием от красивой мелодии, четкого ритма, согласованности музыки и движения. В таких играх можно учитывать предпочтения детей, желание сидеть рядом с определенным ребенком, а можно мягко и аккуратно формировать новые пары, сажая рядом детей, обычно держащихся на расстоянии друг от друга, и преодолевая таким образом страх или отрицательное отношение.

4. Пение. Исполнение песен традиционно составляет обязательную часть музыкальных занятий в школе и детском саду. Особенностью занятий в группе подготовки к школе для детей с нарушениями развития является то, что не все дети, посещающие группу, могут сами петь песни, соответствующие их возрасту. Многие не участвуют в общем пении из-за нарушений речи, другие не могут решиться включиться в пение из-за проблем эмоциональной сферы, хотя, по словам родителей, с удовольствием поют знакомые песни, когда остаются в одиночестве.

Эти особенности определяют организацию занятия и репертуар. Так, в группе детей с эмоционально-волевыми нарушениями большую роль играет пение взрослых. Дети могут включиться и подпевать, и педагоги радуются, когда такое происходит, но эта задача не озвучивается – если дети сами не проявляют инициативы, не говорят, какую песню им хотелось бы спеть или услышать, педагоги могут выбрать песню сами. Довольно часто на занятии звучат любимые песни педагогов, – в таком случае им легче продемонстрировать удовольствие, которое

они получают (а детям легче поверить, что это не очередное «задание», с которым они снова не справились, а действительно приятный способ времяпрепровождения). Многие дети с нарушениями развития оказываются очень музыкальными, они способны оценить красивую музыку. Поэтому на занятии часто звучат песни, считающиеся «взрослыми», в том числе старинные романсы, песни из кинофильмов, а некоторые игры и упражнения проводятся в сопровождении классической музыки. Если ребенок не поет из-за эмоциональных проблем (и при этом у него нет грубых нарушений речи), то присоединиться к исполнению такой красивой песни ему бывает легче, чем к традиционным детским, более понятным и простым, но менее красивым песням.

С другой стороны, группу посещают и дети с нарушениями речи, способные произнести только отдельные слова или слоги, а для общения использующие жесты или действия. Чтобы они могли принять участие в пении, терапевт подбирает песни с простыми словами, припевы которых содержат звукоподражания, слоги или даже просто гласные звуки. Важно при этом, чтобы песня была не только доступной, но и интересной: обычно дети с удовольствием принимают песни о транспорте (машина, самолет), о животных. Если педагоги замечают повышенный интерес одного или нескольких детей к определенной теме, то можно включить в репертуар песню на эту тему, заменив слова припева на слоги – подходящие звукоподражания или просто: «ля-ля-ля». Опыт, приобретенный во время такого пения неговорящим ребенком, часто становится первым шагом к появлению у него речи и в других ситуациях.

Некоторые дети особенно любят выступать солистами. Как правило, это дети, владеющие речью и с удовольствием поющие разные песни. В таком случае терапевт может предложить группе петь по очереди: каждый ребенок по очереди выходит вперед и поет свой куплет, а припев поют все вместе. В такой ситуации и менее решительные дети испытывают желание побывать в роли солиста и также выходят вперед в определенный момент. Солист может петь в микрофон – это для некоторых становится дополнительным мотивирующим фактором. С другой стороны, есть дети, которых пугает неожиданно громкий звук, а некоторые боятся электрического провода, который является для них сигналом, что здесь может ударить током, – необходимо учитывать эти особенности, чтобы не сорвать занятие и не настроить ребенка против сольного выступления.

5. Игра на музыкальных инструментах. Это тоже распространенный вид деятельности на музыкальных занятиях, при организации которого следует учитывать особенности детей.

Поскольку при формировании группы педагоги объединяют вместе разных детей, часто в одной группе оказываются дети с разным состоянием двигательной сферы: кто-то из них вполне в состоянии овладеть кастаньетами или сыграть мелодию на металлофоне, а другой постоянно роняет маракас из-за грубых нарушений моторики рук. Чтобы все дети могли участвовать в общей игре, надо подобрать каждому подходящий и доступный инструмент.

Другая проблема, с которой можно столкнуться на групповом занятии, – это повышенная чувствительность некоторых детей к громким звукам. Для многих детей оказывается невыносимо, когда рядом громко бьют в бубен или звенят колокольчиком. Для себя они выбирают нежные инструменты – колокольчики, тихие шелестящие маракасы, деревянную коробочку и т. д. Однако и такие дети могут неожиданно потребовать большой барабан и начать стучать в него, перекрывая игру остальных детей и даже звуки фортепиано, – звук, который ребенок извлекает самостоятельно, оказывается для него не таким травмирующим, как звуки, возникающие помимо его воли.

6. Танец – это еще один вид двигательной активности в рамках музыкального занятия. Как правило, танец (один или несколько) проводится в конце занятия, но возможны и включения танца в другие смысловые блоки занятия. Так, один танец может заменить двигательное упражнение в начале занятия, а другой можно усложнить, введя в него определенные правила и превратив его таким образом в игру.

Танцы можно разделить на несколько классов, различающихся в пространственном плане и по количеству разнообразных движений.

а) хоровод: дети стоят, взявшись за руки. Если дети не могут сами держать форму круга, убегают из хоровода, падают на пол, можно построить хоровод таким образом, чтобы рядом с каждым ребенком стояли взрослые, помогающие ему удержаться в общей структуре до конца танца.

Движения могут быть самыми просты ми (ходьба в ту или другую сторону по кругу или в круг и из круга). Когда дети освоили простой танец, движения могут усложняться: варьируется скорость движения, вводятся притопы, дети начинают выставлять вперед ножку, поднимать и опускать руки и т. д. Если дети с удовольствием танцуют и не стремятся убежать из общего круга, можно использовать движения, для совершения которых необходимо отпустить руку соседа и повернуться вокруг себя или помахать руками. Так, к концу года оказывается возможным предлагать детям такие танцы, как «Утята» или «Танец червячков». Количество педагогов, танцующих вместе с детьми и задающих образец движения, постепенно уменьшается, и к концу года в некоторых группах дети танцуют самостоятельно, а взрослые наблюдают за ними со стороны;

б) две шеренги: иначе организованы в пространстве танцы, в которых дети делятся на две подгруппы и расходятся в разные стороны. По очереди или вместе подгруппы сходятся в центр зала и возвращаются обратно, могут пойти вокруг зала и поменяться местами. По краям ряда сначала должны стоять взрослые, но постепенно дети усваивают новый танец, направление и скорость движения – и тогда взрослые, как и в случае хоровода, передают им инициативу и дают возможность танцевать самостоятельно;

в) цепочка: она образуется из уже знакомого детям хоровода, просто двое стоящих рядом участников отпускают руки. При этом возникает лидер, ведущий всех за собой. В отличие от хоровода и двух шеренг, траектория движения цепочки не за дана заранее – лидер сам выбирает, в какой момент в какую сторону повернуть. Остальные дети следуют за ним, повторяя все его повороты. Для лидера же появляется возможность про явить инициативу, что очень важно для многих детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Кроме того, свободно двигаясь по залу и ведя за собой цепочку детей, ребенок может лучше почувствовать пространственные характеристики зала, его размеры, что положительно влияет на развитие пространственных представлений и способностей ориентироваться в разных помещениях;

г) парный танец: самый сложный вид танца, который используется в подготовительной к школе группе. Здесь особенно ярко встает вопрос выбора партнера. Вставая в хоровод, дети также могут выразить свои предпочтения, отказаться от не приятного соседства или позвать к себе друга, но в хороводе все танцуют все равно вместе, можно смотреть на ребенка, стояще го напротив, и т. д. В парном же танце взаимодействие между членами одной пары намного теснее. Кроме того, важно учитывать способность каждого ребенка выполнять нужные движения, идти в правильном направлении. Если дети еще не усвоили движения танца, пару могут составлять ребенок и педагог, но постепенно педагоги передают свою организующую функцию детям, раньше других запомнившим и научившимся выполнять нужные движения.

7. Прощание. Так же как и начало занятия, мы подчеркиваем его окончание. Дети могут подойти к фортепиано, чтобы пропеть слова прощания: «До свиданья, Света!», а могут сесть на стульчики и ответить оттуда. Ритуал прощания показывает детям, что занятие окончилось. Некоторым детям после окончания занятия разрешают подойти к фортепиано и поиграть – они ждут этого момента и не пытаются бежать к любимому инструменту во время занятия.

Эмоции. Музыкальное занятие является одним из наиболее эмоциональных занятий, которые проводятся в группе подготовки к школе. По сравнению с уроком или физкультурным занятием, здесь педагоги вовлекают детей в общую деятельность, не столько требуя выполнения инструкций, сколько заражая их своей радостью от совместного музикации. Все взрослые, присутствующие на занятии (сам музыкальный терапевт, помогающие ему педагоги и волонтеры, пришедшие в группу гости), обязательно участвуют во всех играх и упражнениях, в которых предполагается участие детей, – они встают в общий хоровод и танцуют, вместе поют песни, играют на музыкальных инструментах и т. д.

Постепенно, по мере усвоения детьми структуры занятия и их включения в общий процесс, активность взрослых может уменьшаться – в конце года педагоги-ассистенты могут сидеть на стульчиках, предоставив детям самостоятельно встать в хоровод и танцевать. Однако если ставится задача вовлечения детей в занятие, решается она в основном при помощи эмоционального заражения и «затягивания» в привлекательную для всех игру. Взрослые демонстрируют, какое

удовольствие они получают от совместного музенирования, танцев и игр, призывают детей разделить с ними эту радость, дают понять, что как бы ни был интересен ребенку цветок на окне или любимая игрушка, принесенная из дома, участие в игре намного лучше; это как раз то, ради чего имеет смысл спрятать на некоторое время игрушку в карман и вместе со всеми спеть песню, поиграть в игру (может быть, удастся даже выиграть!), встать в круг для танца.

В то же время необходимо помнить о том, что эмоции другого человека для многих детей с нарушениями эмоциональной сферы могут оказаться слишком сильным стимулом, и эмоциональная экспрессия, ярко выраженная демонстрация радости может вызвать испуг, отказ от общения или участия в занятии. В других случаях ребенок не пугается, но у него быстро наступает пресыщение чужими эмоциями (это состояние может быть знакомо и обычному человеку, возвращающемуся домой с шумного праздника).

Чтобы избежать таких негативных реакций, необходимо постоянно видеть лица детей и следить за их эмоциональными реакциями. Поскольку целью эмоциональной экспрессии является определенное поведение ребенка, именно реакции ребенка служат для взрослых показателем успешности их действий. Необходимо дозировать выраженность эмоциональной экспрессии. Так, чтобы завлечь в круг одного ребенка, педагог может радостно воскликнуть: «Ура, мы будем танцевать!». Другому ребенку для достижения той же цели достаточно спокойно улыбнуться и тихо предложить подойти к ребятам и встать в круг.

Другим способом избежать негативной реакции ребенка является направленность эмоции не на него самого («Вася, иди скорее к нам!» или «Смотри, Миша, какой платочек»), а на тот предмет или событие, к которому педагог стремится привлечь его внимание («Как красиво они танцуют!» или соответственно «Красивые платочки. Мне нравится синенький»). В первом случае обращение к себе ребенок может воспринять как вторжение в его внутренний мир, «нарушение границ». Второй же вариант позволяет педагогу скорее достичь цели. В некоторых случаях (как в приведенном примере про платочки) педагог может произнести фразу, не обращаясь к ребенку, а как бы размышляя вслух.

Музыка не случайно считается одним из самых эмоциональных видов искусства – имея меньше возможностей для передачи конкретного образа, музыка обращается в первую очередь к эмоциональной сфере, создает у слушателя то или иное настроение. Содержание музыки главным образом эмоционально. В работе с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы, способность музыки обращаться непосредственно к эмоциональной сфере слушателя нередко оказывается особенно полезна. Такие дети, испытывающие затруднения в общении с людьми, быстро пресыщающиеся эмоциональным контактом, оказываются лишены огромного пласти человеческих отношений: игры, в которых участники вместе переживают радость, удивление или даже страх, непереносимы для них, и они стремятся оказаться в более спокойной, эмоционально-нейтральной обстановке. Вместе с тем известно, что депривация в той или иной сфере (сенсорной, эмоциональной, моторной) неизменно приводит к недоразвитию соответствующей сферы.

По словам А.Ф. Лосева, «музыка способна вызывать слезы – неизвестно по поводу какого предмета; способна вызвать отвагу и мужество – неизвестно для кого и для чего; способна внушать благоговение – неизвестно к кому» (1927, с. 24). Музыка представляет собой такую стихию, которая способна сообщить ребенку переживание, заразить его эмоцией или пробудить в нем то или иное чувство, не требуя при этом физического или эмоционального контакта. Так, мы воспринимаем радостную или задумчивую музыку, даже если она звучит в магнитофонной записи и мы не видим ни ее автора, ни исполнителя [53 - Хотя известно, что возможность наблюдать за исполнением музыкального произведения обогащает восприятие, позволяет уловить больше нюансов и оттенков эмоций. См.: Вочкин, 1986.]. Для многих детей, испытывающих трудности контакта с другим человеком, слушание музыки является более безопасным и комфортным способом воспринять и разделить чужие эмоции, что нередко становится важным шагом на пути развития аффективной сферы.

Спектр эмоций, чувств и переживаний, которые можно передать при помощи музыки, необычайно широк. Работа с детьми ведется на положительном эмоциональном фоне. Безусловно, речь не идет об отказе от недостаточно веселых мелодий – как известно, многие народные и современные

детские песни (даже традиционно считающиеся бодрыми и веселыми, например, русская народная песня «Коробейники» или песня С. Никитина «Пони девочек катает») отличает именно минорная тональность. Выбирая спокойную или даже печальную песню, музыкальный терапевт имеет целью не расстроить детей, а, напротив, дать им возможность получить удовольствие, которое может оказаться тем больше, чем ярче эмоциональный контраст. Так, тихая и спокойная колыбельная (например, «Баю, баю, медвежонок») сменяет радостную песенку об улыбке, а после нее снова может звучать бодрый и веселый марш.

Воздействие музыки на эмоциональную сферу слушателя может проявляться по-разному. В одних случаях мы непосредственно воспринимаем эмоцию, «заключенную» в музыке, и заражаемся ею. Возможна и другая, менее предсказуемая реакция – например, нас раздражает веселая музыка, не соответствующая нашему настроению, или мы радуемся при звуках грустной песни, потому что они означают приближение какого-то события (например, пapa приходит с работы, насвистывая печальную мелодию), и т. д.

Берта, 9 лет, расплакалась на уроке музыки после прослушивания части «Хорошо темперированного клавира» И.С. Баха. Никто не мог понять, в чем дело. Оказалось, что эта музыка часто звучала в доме родителей девочки до их развода.

Такие непредсказуемые реакции, конечно же, встречаются и на занятиях с детьми, имеющими нарушения развития. Музыка, которую другие дети и педагоги воспринимают как радостную, может расстроить одного ребенка в группе, он заплачет и захочет выйти из зала. Впоследствии при анализе этой реакции и самой песни можно предположить, что ребенок реагировал на иные характеристики произведения, менее значимые для остальных участников занятия (тональность до-мажор и улыбки на лицах всех участников занятия отступают для него на второй план, открывая медленный темп и плавное движение мелодии). Мы никогда не знаем, как воспримет музыку другой человек, покажется ли она ему веселой, грустной, задумчивой или страшной. Это может проявиться в поведении слушателя, поэтому музыкальный терапевт и все педагоги, присутствующие на занятии, должны внимательно наблюдать за тем, как дети реагируют на музыку (а также и на другие события), чтобы при необходимости тут же прекратить неприятное ребенку воздействие или изменить его.

Необходимо помнить, что музыка ценна не сама по себе, а как средство выстраивания отношений с человеком. Некоторые дети настолько погружаются в музыку, что совсем не могут общаться с людьми, особенно если эта музыка записана на магнитофон, который может становиться средством аутостимуляции. Напротив, музыка, которую исполняет человек, волей-неволей становится средством общения: исполнитель отзыается на реакцию слушателя, с ним можно договориться о том, чтобы воспроизвести определенную мелодию, и т. д.

Валя, 6 лет (ДЦП, аутизм), избегала любого столкновения с действительностью – обижалась, если ее кормили, если с ней пытались разговаривать, предлагали какую-то деятельность. Не могла сидеть на стуле – если ее сажали, кричала от страха потерять равновесие, выгибалась и падала на пол.

Способом защиты от мира для нее стало прослушивание детских песен через магнитофон – она вся уходила в звуковые ощущения и переставала воспринимать другие звуки, вкусы, запахи, попытку контакта со стороны близких. С той же целью она иногда использовала соску.

В интегративном лагере стало ясно, что занятия с девочкой неэффективны – либо она «уходит» в свои мелодии и фактически не существует в том, что ей предлагается, либо кричит, требуя вернуть ей спрятанный педагогом магнитофон. Маме предложили выбор: либо мы убираем магнитофон и соску и пытаемся жить «по-взрослому», либо рассматриваем лагерь для Вали не как развивающую, а как комфортную среду, что в данном случае означало отказ от постановки и решения педагогических задач (хотя девочка могла бы присутствовать на занятиях и, по мере желания, участвовать в них).

Мама сказала, что она готова к самым решительным действиям. В лагере было много педагогов, которые могли помочь ей (например, дежурить в палатке ночью, если Валя не сможет заснуть без

соски). Родители других детей относились к ситуации с пониманием и тоже поддерживали маму.

Оказалось, что все не так страшно, как казалось взрослым. Вале сказали: «Когда ты была маленькая, ты сосала соску и слушала магнитофон. Но теперь ты уже совсем взрослая девочка, мы хотим с тобой разговаривать, что-нибудь делать вместе. Вот, например, резать ножницами или скатывать шарики из цветного скотча. Поэтому мы выбрасываем соску и магнитофон». Мама выбросила эти предметы в помойку на глазах у девочки и приготовилась к затяжным истерикам. Но девочка хотела быть взрослой, ей понравилось, что с ней разговаривают всерьез. Она спокойно уснула и в последующие дни требовала музыку лишь в ситуации дискомфорта – однако и в этих ситуациях удавалось обходиться без музыки.

2. Педагоги старались, с одной стороны, дозировать сложность среды, с другой стороны – обращаться к Вале как к взрослому человеку. Увидев первые признаки утомления на занятии, педагог задавал вопрос: «Ты устала? Может, пойдем отдохнем?» Девочке это очень нравилось. Если у нее возникала истерика во время еды, мама говорила ей: «Давай сделаем перерыв?» и несла девочку в пустую игровую комнату, а сама возвращалась на веранду и продолжала обедать. Увидев, что Валя успокоилась, мама приглашала девочку продолжить трапезу. В продолжение обеда Валя уже не скандалила.
3. Свои любимые песенки девочка слышала лишь вечером, у костра. Мама сажала ее рядом с собой – и, как ни удивительно, девочка спокойно сидела и с удовольствием слушала пение под гитару.
4. Вернувшись из лагеря, Валя стала участвовать в различных занятиях, в том числе и музыкальных. Педагоги часто пели ей песенки, но это помогало, а не мешало установлению контакта.
- 5.
6. Мотивация. В отличие от предметно-практической деятельности, конструирования, рисования и решения арифметических задач, в результате которых получается какой-то продукт – рисунок, поделка, число, являющееся ответом задачи, – музыкальная деятельность, как правило, разворачивается ради самого процесса. Мы, находясь в роли слушателя или исполнителя, наслаждаемся музыкальным произведением, пока оно звучит. Лишь в редких случаях можно говорить о продукте музыкальной деятельности – партитуре собственного сочинения или записанном диске. В большинстве же случаев такая деятельность не имеет практического смысла.
7. С одной стороны, это привносит в работу педагога определенную сложность. Побуждая ребенка к участию в пении, танце или игре на музыкальном инструменте, педагог не может предложить ему критерия завершенности деятельности. Так, дефектолог может указать ребенку, что еще не все колечки надеты на стержень, а значит, пирамидка не собрана. В музыкальной деятельности, смысл которой состоит в получении удовольствия от процесса, ребенок имеет более широкие возможности «входа» и «выхода» из него, и у педагога здесь значительно меньше средств вернуть ребенка к надоевшей деятельности. Как отмечает Хёйзинга, музицирование по многим параметрам напоминает игру: «...в многообразии музыки опять-таки заключается доказательство того, что в сущности она есть игра, то есть согласованность правил – пусть лишь в пределах очерченных границ, но зато при этом совершенно неукоснительных; игра, не устремленная к пользе, но способная приносить удовольствие, отдохновение, радость и душевный подъем» (2007).
8. С другой стороны, отсутствие продукта, свидетельствующего о завершении деятельности, позволяет считать успешным любого ребенка, включающегося в игру. Педагог имеет все основания похвалить ребенка, решившегося спеть фрагмент песенки или вышедшего танцевать, и положительная оценка не зависит ни от его музыкальных способностей (слуха, чувства ритма, моторики), ни от объективного результата его активности – эстетических качеств получившегося звука или танца. Конечно, если педагог ставит перед собой задачу научить ребенка играть на инструменте, он будет более требователен и строг к успехам ученика. Однако в группе подготовки к школе ставятся совершенно иные задачи, и для их решения оказывается полезным отметить даже те успехи, которые только намечаются.
9. Если говорить об опорах, благодаря которым ребенок осваивает среду музыкального занятия, то можно условно разделить их на те, благодаря которым это занятие становится для него привлекательным (ради чего он покидает игровую и идет в музыкальный зал), и те, которые

помогают ему справиться с ощущением дискомфорта, часто возникающим при утомлении или пресыщении.

10. Для того, чтобы «завлечь» ребенка на занятие, мы используем следующие опоры.
- 11.
12. 1. Красивая музыка. Многие дети с нарушениями развития (как, впрочем, и их обычные сверстники) имеют способности к занятиям искусством, в том числе музыкальные способности. Это не только возможность овладеть музыкальным инструментом, но и способность чувствовать музыку, эмоционально реагировать на ее звуки. Иногда именно музыка является тем стимулом, на который ребенок с особенностями эмоционально-волевой сферы (в том числе с трудностями контакта) проявляет яркую и непосредственную реакцию.
13. Эти особенности детей показывают, насколько внимательно необходимо подходить к подбору репертуара. Часто дети с аутизмом удивляют взрослых своими музыкальными предпочтениями (например, подолгу и с удовольствием слушают классическую музыку) в то время как их сверстники довольствуются простыми детскими песенками. Для таких детей возможность услышать любимую песню нередко является достаточным стимулом к тому, чтобы оставить игру и даже выполнить несколько менее приятных музыкальных упражнений. Ведь после этого они получат «приз – возможность заказать музыкальному терапевту свою любимую песню или фортепианную пьесу».
14. 2. Любимые песни. Для многих детей при оценке произведения искусства большую роль играет не красота, а знакомость. Так, известно, что маленькие дети готовы много раз слушать одну и ту же сказку (притом что давно знают ее наизусть и могут исправить допущенную мамой ошибку), пересматривать мультфильм. Такое же стремление к воспроизведению уже знакомого (и страх перед новым) характерно для многих детей с особенностями эмоционально-волевой сферы.
15. Музыкальное занятие дает возможность удовлетворить это стремление – если известно, что ребенок любит определенную песню, музыкальный терапевт может включить ее в репертуар занятия. Песни и игры повторяются на каждом занятии, дети постепенно запоминают их, выучивают слова и движения. У детей, регулярно посещающих музыкальное занятие, обычно появляются любимые песни среди тех, которые постоянно звучат. Таким образом, у музыкального терапевта возникает возможность отказаться от песни, не соответствующей его плану работы, но на которой настаивал ребенок в начале года, – теперь тот же ребенок легко соглашается (и даже сам предпочитает) те песни, которые услышал от терапевта. Привычные же песни могут оказаться менее привлекательными, поскольку звучат не в той аранжировке, к которой привык ребенок, ранее слушавший песню в магнитофонной записи.
16. 3. Привлекательные музыкальные инструменты. Как уже говорилось, в музыкальном зале ребенок сталкивается с различными предметами, и в первую очередь – с музыкальными инструментами. Вне музыкального занятия они, как правило, не встречаются. Это не игрушки, которые ребенок получает в свое полное распоряжение, а профессиональные инструменты, требующие бережного обращения и умения играть.
17. У некоторых детей дома есть фортепиано или гитара, и они могут играть на них столько, сколько захочется. Другие дети получают такую возможность только на занятии. Существуют и более редкие инструменты, которых, как правило, не бывает дома, – ударная установка, флейта или шумовой инструмент «Океан» – они обычно вызывают интерес у всех детей.
18. Поскольку музыкальное занятие предлагает ребенку не просто игру, а именно музыкальную деятельность, то использование профессиональных инструментов здесь оправданно, хотя и требует специальной заботы об их сохранности.
19. 4. Игрушки, предметы (флажки, сultanчики, мягкие игрушки, платочки). Кроме музыкальных инструментов, на занятии используются и более знакомые и привычные детям предметы. Какие-то из игрушек, так же как и музыкальные инструменты, редко встречаются вне занятия (например, яркие флажки или сultanчики, изготовленные специально для музыкальной игры). Другие предметы (такие, как мягкие игрушки) более доступны и встречаются чаще. Однако бывает так, что именно ежик, лежащий в музыкальном зале, окажется особен но привлекательным для ребенка, понравится ему гораздо больше, чем другие ежики и мишки в игровой комнате или дома. В таком случае

ребенок будет стремиться на занятие, чтобы поиграть именно с этим ежиком. Игры, в которых используется этот ежик, станут для него особенно привлекательными. В некоторых случаях именно любимый предмет побуждает ребенка принять участие в трудной игре, требующей от участников выполнения недостаточно освоенных движений или соблюдения сложных правил.

20. 5. Интересные музыкальные игры. Музыкальные игры, хотя и имеют свою специфику, являются в первую очередь играми, а значит, соответствуют ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста. Подбор игр для занятия осуществляется при обязательном учете возможностей и интересов детей – им предлагаются доступные для понимания и выполнения правила, интересные сюжеты и персонажи. Для многих детей сама музыка, организующая активность, облегчает участие в игре, что делает игру особенно привлекательной.
21. 6. Общая деятельность, не требующая близкого контакта и оттого менее пугающая. Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы нередко испытывают страх, если им нужно находиться рядом с другим человеком. Вместе с тем, это часто является обязательным условием совместной деятельности – чтобы вместе строить домик или одевать куклу, необходимо сидеть очень близко с партнером по игре.
22. Музыкальная деятельность позволяет заниматься одним делом, находясь довольно далеко друг от друга. Например, участники ансамбля могут сидеть в разных концах зала и, тем не менее, хорошо слышать друг друга, согласовывать свою игру с тем, как играют остальные. Для многих детей подобный опыт участия в общем деле и в то же время ощущения безопасной отдаленности от других детей и взрослых дает приятые новые ощущения. Впоследствии такой ребенок делает усилие, преодолевая свой страх, и подходит ближе, чтобы сделать игру еще более интересной и красивой.
- 23.
24. Илюша, 7 лет, негативно относился к попыткам организовать общую деятельность; стоило взрослому приблизиться к нему, как он отходил, бросив игрушку, с которой до этого играл. Первая общая игра, которую удалось организовать, выглядела так: Илюша проводил рукой по струнам гитары, лежащей на полу в середине зала, а терапевт «отвечала» ему на фортепиано, копируя громкость и направление движения мелодии. Сначала мальчик водил по струнам, не обращая внимания на терапевта, но вскоре заметил, что изменение его игры неизменно приводит к изменениям в «ответе» терапевта. После этого он стал смотреть во время игры не на гитару, а на терапевта, а через два занятия стал сам подходить к фортепиано, чтобы нажать клавишу, – присутствие терапевта за инструментом его уже не смущало.
- 25.
26. Что помогает «удержать» ребенка на занятии:
27. 1. Четкая структура (ребенок понимает, что потом будет любимая игра). В течение года структура музыкального занятия остается неизменной, игры, песни, танцы и упражнения следуют друг за другом в одном и том же порядке. Когда дети усваивают новое для них действие, игра надоедает, перестает быть новой и интересной, музыкальный терапевт предлагает детям новую игру или песню, отказавшись от старой. Однако то место, которое песня (старая или новая) занимает в структуре занятия, не меняется.
28. Дети, испытывающие страх перед неизвестностью, запоминают этот порядок и получают возможность прогнозировать дальнейшие события. Если ребенок особенно любит определенную игру, он запоминает, в какое время обычно в нее играют, что помогает ему спокойно ждать этого момента. Он знает, что игра обязательно состоится, и соглашается подождать, пока закончатся менее привлекательные упражнения.
29. Таким образом, неизменная структура занятия помогает ребенку организовывать свое поведение на занятии, а значит, и участвовать в играх и других видах деятельности.
30. 2. Регуляция уровня активности ребенка. О возможностях музыки воздействовать на состояние человека известно давно (Выготский, 1997; Голубева, 2005; Мясищев, Готсдинер, 1975). Интересно, что намного сильнее может быть то влияние, которое оказывает музыка не на пассивного слушателя, а на активного исполнителя или участника игры. На музыкальных занятиях терапевт активно

использует возможности музыки по регуляции эмоционального состояния ребенка и его активности. Многие замечали, как успокаивает медленная и тихая музика колыбельной и как, напротив, заряжает энергией, дает силы активная музыка марша или плясовой (Декер-Фойгт, 2003).

31. Многие дети с нарушениями развития испытывают трудности регуляции уровня собственной активности – они быстро истощаются, устают, а нередко бывают не в состоянии справиться с возбуждением. Находясь в таком состоянии, они не могут участвовать даже в интересных играх, не могут получить от них удовольствие. В таких случаях на помощь приходит музыка – терапевт, видя, что один или несколько детей перевозбудились (не могут усидеть на стуле или без видимой причины начинают смеяться и кричать), выбирает для следующей игры тихую и спокойную мелодию. Если же дети выглядят усталыми, истощенными – что часто связано с изменениями погоды, атмосферного давления, – то для них лучше подходит веселая песня или танец. Таким образом, регулируя уровень активности детей, терапевт дает им возможность участвовать в занятии.
32. 3. Уменьшение роли речи (регуляция поведения ребенка при помощи музыки). Одной из особенностей музыкальных игр является та роль, которую играет в них музыка. Аккомпанемент, сопровождающий игру, не только украшает ее, но и помогает детям организовать свою деятельность. Так, пауза, внезапно наступившая тишина является для многих детей более ярким сигналом к тому, что надо остановиться, прекратить бегать и выполнить определенное действие (например, спрятаться в домик от страшной совы), чем вербальная инструкция.
33. Если ребенок затрудняется в понимании речи, то музыка дает ему такие ориентиры, как темп, громкость, остановки и возобновление звучания, изменение регистра или инструмента. Например, по сигналу дудочки необходимо построиться друг за другом (построить поезд), а под звуки вальса все обычно разбегаются и кружатся; высокий регистр сопровождает полет птичек, а низкий – появление медведя или наступление ночи и т. д. Конечно, сам по себе музыкальный фрагмент не может заменить речевую инструкцию и «объяснить» ребенку, что делать. Однако ребенок может понаблюдать за остальными детьми, установить соответствие между музыкой и их действиями, что впоследствии поможет ему ориентироваться на такие музыкальные сигналы и даже оказаться успешнее других детей, прислушивающихся не столько к музыке, сколько к речи педагогов.
- 34.
35. Динамика
- 36.
- 37.
- 38.
39. Урок
40. ... <Учитель>, подобно солнцу, будет распространять свои лучи на всех. А все, устремив к нему глаза, слух и внимание, должны воспринимать все, что он будет рассказывать или показывать рукой на картине.
41. Я.А. Коменский. «Великая дидактика»
- 42.
43. Когда дети впервые приходят в школу, им нужно освоить множество правил и ограничений, которые делают школьную среду пригодной для обучения: нельзя прыгать и кричать; говорить нужно по очереди; чтобы понять задание, приходится слушать учителя. Дети опираются на авторитет учителя не только для организации и регуляции собственного поведения, но и для разрешения конфликтов между собой. Постепенно они привыкают, что уроки происходят по расписанию, чтобы выйти из класса, нужно спросить разрешения, и хотя вопросы учителя обращены ко всем, но отвечать на них нужно только тогда, когда вызвали именно тебя.
44. Освоив учебную среду на уровне организации поведения, дети приобретают возможность содержательной работы и общения друг с другом. Это создает предпосылки для параллельного взаимодействия учеников, то есть проектной и групповой работы. В старшей школе роль учителя становится в большей мере консультативной: он выступает прежде всего не как носитель правил, а как мастер, носитель умений. Такая позиция требует иной компетентности, и прежде всего – умения слышать и уточнять позицию ребенка, организовывать и направлять дискуссию. Опыт подобной

работы дает детям образ учения, а во взрослой жизни – научного и делового общения, в котором обычно есть несколько участников и ведущий (начальник, научный руководитель, модератор), который определяет цель встречи, ставит задачи участникам, управляет ходом дискуссии, следит за тем, чтобы выступающие не уклонялись от темы, резюмирует понимание, достигнутое в ходе беседы.

45. Для детей с эмоционально-волевыми проблемами опыт освоения роли ученика и принятия авторитета учителя особенно важен. Такие дети часто не могут и не хотят принимать помочь взрослого, имеют значительные сложности в общении со сверстниками. Освоив четко структурированную среду урока, предполагающую ясное разделение ролей, совершенно определенный способ поведения, они научаются выделять учителя среди других взрослых, прислушиваться к его словам, слышать, понимать и выполнять его фронтальную инструкцию. Учитель помогает такому ребенку заметить других детей в классе или в группе, узнать их имена, научиться слушать их ответы, следить за тем, что они делают у доски. Как результат, дети больше обращают внимание на других детей, подражают им, начинают больше общаться с ними во внеурочной ситуации.
- 46.
47. Задачи занятия. На уроке ребенку с эмоционально-волевыми проблемами сложно продемонстрировать те умения, которыми он, несомненно, обладает. Часто бывает, что на занятии у логопеда ребенок читает предложения и короткие рассказы, а в классе в это же время не может назвать букву «А»; наедине с педагогом с удовольствием вырезает и клеит, а на уроке только бросает ножницы и облизывает kleит, а на уроке только
48. Это может быть вызвано разными причинами. Во-первых, учитель дает общую (фронтальную) инструкцию сразу для всех детей в классе и ученики не сразу понимают, что обращение учителя относится к каждому из них. На индивидуальном занятии педагог обращается к одному конкретному ребенку, может привлечь его внимание или, к примеру, подождать, пока тот закончит смотреть в окно. Во-вторых, внимание учителя распределено между всеми детьми, поэтому каждому из них приходится проявлять больше самостоятельности или просить помощи взрослого (что само по себе непросто). На индивидуальном занятии педагог сразу видит, когда нужно помочь, когда остановить, когда поправить. Наконец, на уроке ребенку нужно распределять внимание между удаленными в пространстве людьми и предметами (парта, доска, учитель, другие дети). На индивидуальном занятии поле внимания, как правило, ограничено одним столом.
49. Все это говорит о том, как важно добиваться переноса навыков, приобретенных на индивидуальных занятиях, в ситуацию группового взаимодействия на уроке. Полезно, чтобы педагог, занимающийся с ребенком индивидуально (дефектолог, логопед, нейропсихолог и т. п.), время от времени посещал уроки, чтобы иметь возможность потом, в рамках педсовета, обсудить, как можно помочь ребенку продемонстрировать в классе имеющиеся у него умения.
50. В любом случае, прежде всего решается задача освоения урока как новой среды со своими правилами и ограничениями. Сначала дети должны освоить урок как некоторую новую «социальную» ситуацию. На этом этапе новые знания дети приобретают на индивидуальных занятиях, а критерием освоения среды будет то, что дети могут продемонстрировать свои знания и возможности в процессе урока, выполняют простые для них задания по фронтальной инструкции учителя. После этого в уроке может появиться больше обучающих моментов.
51. Познавательное содержание урока зависит от тяжести нарушений у детей и меняется по мере прохождения программы. На первом году обучения его, как правило, трудно определенно отнести к той или иной школьной дисциплине: оно может строиться на основании «осознания себя» (что у меня есть и для чего это нужно: уши – слышат, глаза – видят и т. д.) или решать задачи расширения представлений о мире через жизненные ситуации и различные сенсорные ощущения. На втором году обучения уроки, как правило, делятся на урок чтения (развития речи) [54 - См., например: Нуриева, 2003. Полезные сведения по организации (индивидуальных) занятий чтением и письмом, построенных в соответствии с принципом «от смысла к технике», можно почерпнуть в диссертации Н.В. Лаврентьевой (2008).] и урок математики [55 - Дети с аутизмом нередко обладают хорошими

способностями к математике, однако в школе им не всегда удается достичь успехов в этой дисциплине. Дело в том, что система смыслов представлена у такого ребенка очень своеобразно, что приводит к проблеме нахождения «общего языка» учителем и учеником. По-видимому, эта тема еще ждет своего исследователя.] (См., например, Моргун, 2008).

52.

53. Социальные отношения. Структура среды задает выделенное положение учителя, концентрирует внимание учеников на его действиях. Учитель может обращать внимание детей друг на друга («Дети, давайте послушаем Васю»), на окружающие предметы и явления («Ребята, посмотрите за окно, выпал первый снег!») или на учебное содержание («Дети, сосчитайте, сколько раз я сейчас хлопну в ладоши»).

54. У детей возникают отношения друг с другом. В определенный момент они начинают слышать и использовать в своих ответах подсказки других детей, сами начинают подсказывать или списывать. Это значит, что ребенок стал воспринимать ситуацию менее формально: он хочет быть успешным, правильно отвечать на вопросы, получать хорошие оценки: «теперь он становится более стеснительным, более ранимым в оценке своего соответствия ожиданиям других людей. Страхи, которые могут возникать и фиксироваться в это время, – это страх не оправдать ожидания и быть отвергнутым другими. И именно подобный тип уязвимости может свидетельствовать о развитии у него индивидуальных механизмов эмоционального контроля» (Никольская, 2008, с. 263).

55.

56. Эмоциональные отношения. Обычно на уроке учитель старается эмоционально заразить школьников своим интересом к предмету, поддержать их общение на тему изучаемого материала. Урок должен быть привлекательным для детей и для учителя; но для этого дети должны «увидеть» учителя, освободиться от своего страха и стремления немедленно убежать. Поэтому необходимо сформировать стереотип: «пока звонок не прозвенел, мы сидим за партой». В рамках этого стереотипа возникают краткие мгновения, когда дети настолько спокойны, что в состоянии услышать учителя, разделить его эмоцию, заняться тем, что он предлагает. И в этот момент учитель должен предложить занятие, действительно интересное и ему самому, и детям (например, зажигать бенгальские огни, рисовать или слушать сказку).

57.

58. Пространство. Устройство класса хорошо известно: парты выстроены рядами, ориентированы на доску, у которой стоит учитель. Окна расположены слева от ребенка (в расчете на то, чтобы праворукие дети не заслоняли себе свет при письме), дверь, чаще всего, справа.

59. Предметный мир класса достаточно беден (портфель, пенал, тетрадь и учебник, дидактические материалы по теме данного урока, на стенах – необходимые учебные пособия). И даже такая сенсорно обедненная среда требует работы по ее освоению. Часто можно встретить детей, которые не знают, где в классной комнате расположены материалы, которые могли бы им помочь при решении задач и выполнении контрольных работ. А ведь в классе всегда есть плакаты с подсказками: алфавит и календарь, числовой ряд и таблицы с правилами сложения и т. д. и т. п. Работа по освоению пространства класса (и более широко – пространства школы) необходима для всех детей, но для детей с выраженными проблемами развития она становится особенно важной и требует целенаправленных усилий со стороны взрослых.

60.

61. Время. Урок имеет границы, обозначаемые звонками. Временная структура урока обычно задана, хотя варьируется в различных педагогических системах. Например, в концепции развивающего обучения в начале урока учитель, как правило, ставит перед детьми какую-то проблему, озадачивает их парадоксом; в более традиционных системах начало урока ограничивается объявлением темы и плана урока. В любом случае со звонком начинают действовать иные правила и ограничения. Это оказывается особенно сложным для ребенка, которому по каким-либо причинам трудно контролировать свое поведение, справляться с собой. Опишем освоение каждого из структурных элементов данной среды: пространственных, временных, социальных и эмоциональных отношений, а также особенности индивидуальной мотивации и адаптации на уроке.

62. Освоение пространства и предметного мира урока. Во многих группах для детей с нарушениями развития проводятся групповые познавательные занятия. Обычно это дефектологическое или нейропсихологическое занятие, включающее пальчиковые игры и действия с разными предметами (звукующими игрушками, досками с вкладышами, шнуровками, пирамидками, матрешками и т. д.) – Задания могут быть индивидуальными (например, каждый должен построить башню из кирпичиков «Лего») или общими (например, передать по кругу яблоньку, на которую каждый должен приклеить свое яблочко). На таких занятиях часто используют игры в лото и домино. Детям так и называют это занятие: «Пойдем играть в лото», а проводят его за общим столом, за который могут сесть сразу все пришедшие дети.
63. Такие же уроки могут проводиться и в группе подготовки к школе первого года обучения – один урок в классе, за партами (в основном для освоения формы урока, с минимумом содержания), другой за общим столом (обычно это бывает урок «Окружающий мир» – изучают свойства снега или воды, части тела и для чего они нужны, время года и т. п.) Если вместо урока проводится занятие кулинарией (режем салат, лепим пирожки, готовим печенье), оно также проводится за общим столом. Если нужно сделать совместную групповую работу (например, нарисовать в большом «аквариуме» рыб и наклеить водоросли), это тоже удобно делать за одним столом. «...Такой вариант размещения детей на занятии создает максимально благоприятные условия для взаимодействия» (Савенков, 2006) [56 - Авторам, к сожалению, не известны другие исследования этого важнейшего вопроса школьной жизни.]. Однако в школе такое расположение детей встречается редко [57 - По-видимому, не последнюю роль в этом играет традиция, а также санитарные правила и нормы, жестко регламентирующие расстановку парт.], поэтому в группе подготовки к школе также обязательно проводятся уроки в классе с доской и партами.
64. Освоение пространства любой человек начинает с выделения в нем чего-то постоянного и неизменного. Такой постоянной величиной для ребенка на уроке становится его место (парта или часть парты). Оно закреплено за данным ребенком на длительное время. Наличие собственного места дает ему дополнительную опору чувства безопасности и неизменности всего, что происходит.
65. Для того чтобы помочь ребенку запомнить, где он сидит, на парту можно положить табличку с его именем. (Эти таблички пригодятся в дальнейшем для очень разных занятий. Например, можно спросить, у кого из ребят в табличке есть буква «А» или сосчитать буквы в каждом имени. Можно попросить ребят переписать свое имя с таблички на листок с заданием или выдать каждому ребенку конверт с буквами его имени, которые нужно наклеить в правильном порядке. Можно поиграть в игру «Почтальоны»: водящий разносит именные конверты с «письмами», опираясь на надписи на табличках.)
66. Парта, с одной стороны, выступает для ребенка опорой, а с другой – накладывает на него некоторые ограничения. Ведь надо занимать свое место с началом урока и не вставать без разрешения до самого звонка на перемену. Это одно из самых первых правил, выполнение которых необходимо на уроке. Пользуясь тем, что у ребенка уже есть опыт работы за столом на индивидуальных занятиях [58 - Прежде чем начать ходить на уроки, ребенок должен приобрести опыт занятий за столом. Если этого не произошло в предыдущие годы, то в начале года вместо общего урока проводится индивидуальное познавательное занятие (чаще всего дефектологом или логопедом). Это даст ребенку опыт работы за столом и со временем позволит перейти на урок в класс. Подробнее о том, как научить ребенка заниматься за столом на индивидуальных занятиях, см.: Вудильцева, 2009.], ассистент поначалу дублирует все слова учителя, создавая маленькое индивидуальное занятие внутри класса. При этом он постоянно акцентирует внимание ребенка на учителе: «Татьяна Алексеевна не разрешила вставать. Ждем!» Правильное поведение ребенка подкрепляется похвалой, нарушения дисциплины пресекаются тихо и спокойно, без каких-либо эмоций. В случае если ребенок мешает другим детям, ассистент может попросить у учителя разрешения выйти вместе с ребенком.
67. Некоторые конструкции парт представляют для педагогов дополнительную сложность: парта открывается! Часто дети хлопают крышкой парты, «заражая» этим друг друга, иногда открывают крышку и кладут голову в парту или пытаются в нее залезть и т. д. Несмотря на то, что

открывающаяся парты является отвлекающим фактором, она же дает учителю дополнительные возможности: можно заранее что-то приготовить и разложить внутрь парт, а потом на уроке попросить детей достать из парты задание в конверте («письмо» от учителя), краски, игрушку или книжку. В результате удается не тратить время на раздачу материала; кроме того, туда можно убрать любимую куклу или машинку.

68. Чтобы игра с партой не занимала все время урока, необходимо с самого начала ввести правило: «кончил дело – можешь достать игрушку из парты, а пока – работай».
69. Парта – это новое индивидуальное пространство ребенка (на других занятиях педагог и ребенок сидят за одним столом). Ребенку важно научиться тому, что он является «хозяином» своей парты, своего места в классе. Через некоторое время можно заметить, что дети, привыкнув сидеть на определенном месте, прогоняют с него других детей.
- 70.
71. Однажды педагоги решили, что детям нужно поменяться местами. Они переложили таблички с именами таким образом, чтобы каждому из детей пришлось сменить привычное место. В начале урока учительница сказала: «Сегодня надо садиться не на свое обычное место, а за ту парту, на которой лежит табличка с твоим именем».
72. Гриша, 7 лет, вошел в класс и пошел к своему привычному месту. Учительница напомнила ему, что сегодня ребята сидят не так, как обычно. Гриша неохотно пересел за парту, на которой лежала табличка с его именем, но в это время Дима занял его, Гришино, место! Гриша не выдержал и пошел прогонять Диму. Учительница остановила его, и мальчик вернулся за парту. Он досидел до конца урока на своем новом месте, выполнял задания, но, по-видимому, все-таки переживал.
73. Выходя из класса на перемену, Гриша обернулся к учительнице и сказал: «И никогда так больше не делай!»
- 74.
75. Парта ребенка – это место, где он проводит большую часть учебного дня, поэтому она должна быть удобной для ребенка. Если в группе есть дети с нарушениями движения, в команде специалистов обязательно должен работать или регулярно консультировать педагогов физический терапевт. Он сможет подобрать каждому ребенку наиболее удобную и физиологичную позу, позволяющую ему сконцентрировать внимание на задании и активно работать в течение всего урока.
76. Дети с тяжелыми двигательными нарушениями, например с гиперкинезами, могут работать в специальных креслах или в вертикализаторах (при этом недопустимо длительное нахождение в одной позе; обязательно менять позу сразу, как только у ребенка рассеялось внимание и взгляд перестал быть сосредоточенным). Некоторым детям физический терапевт порекомендует лежать на уроках. Зачастую это не соответствует ожиданиям родителей. Они могут настаивать на «правильной» позе – ученик должен сидеть за партой, ровно держать спину и т. д. Их не убеждают объяснения педагогов о пользе такой позы для физического развития (она больше соответствует физиологическим потребностям организма, позволяет избегать нарастания контрактур). В таком случае полезно использовать и другой довод: лежа ребенок легче воспринимает информацию, лучше усваивает материал и отвечает на уроке, меньше истощается.
77. Иногда эмоционально-волевые проблемы также удается скорректировать путем нестандартного использования мебели. Бывает, например, что впервые пришедший в класс ребенок отказывается вылезать из-под парты, но готов выполнять задания, используя стул в качестве стола, а парту – в качестве своеобразного укрытия, «домика». Если ребенок боится прямого взгляда учителя, опасается других детей, полезно на первых порах посадить его лицом к стене, с тем чтобы он выполнял все письменные задания, но не участвовал в устных дискуссиях.
- 78.
79. Даша (6,5 лет, СДВГ). Девочке было трудно в течение всего урока сидеть за партой и не вскакивать, хотя она успешноправлялась с заданиями, сохраняла интерес к работе. Чтобы не мешать остальным детям и не провоцировать конфликты, девочке было разрешено на уроке стоять за партой. Для этого Даше (девочке небольшого роста) была подобрана самая большая парта. Таким

образом, ей стало удобно работать как сидя на стуле, так и стоя. Это помогло Даше участвовать в уроке в течение получаса, не испытывая дискомфорта или усталости.

80.

81. Было бы замечательно, если бы школы, принимая в свои стены детей с особенностями развития, проявляли определенную гибкость в использовании школьной мебели. Этому может способствовать «передача» ребенка в школу педагогами, которые занимались с ним до школы. Хорошо, если школа не только запрашивает педагогическую характеристику особого первоклассника, но и привлекает педагогов дошкольного учреждения к обсуждению трудностей, возникающих в период адаптации такого ребенка к школе, запрашивают консультации коррекционных специалистов при возникновении проблем в обучении. Такое сотрудничество, безусловно, полезно обеим сторонам.

82. Доска организует пространство классной комнаты. Возле нее стоит учитель и объясняет материал, дает образец выполнения задания. Кроме того, на доске в начале урока может появляться «план урока» в виде надписей или картинок.

83. Поначалу приходится все время обращать внимание детей на доску. Для этого можно использовать различные приемы. Например, просить детей в начале урока принести на доску карточку со своим именем или свою фотографию, а в конце урока – прикрепить на доске выполненную работу.

84. Важно научить детей переносить образец, который дается на доске, в свою тетрадь. При этом необходимо учитывать, что образец и тетрадь, в которой ученик выполняет задание, сильно разнесены в пространстве. Дополнительная трудность состоит в том, что доска расположена в вертикальной плоскости, а тетрадь – в горизонтальной, то есть ребенку необходимо совершить пространственную перешифровку даже для того, чтобы просто скопировать изображение с доски. Если возникает подозрение, что именно это мешает ребенку сориентироваться,

85. его стоит подвести к доске, чтобы он мог расположить свою работу рядом с образцом; возможно, поначалу такому ребенку лучше работать на мольберте, а не за партой. Можно снять образец с доски, положить на парту, показать ребенку, снова перевести в вертикальное положение и затем отнести обратно на доску

86. Сначала основная работа осуществляется детьми за партами, а выйти к доске учитель просит ребенка лишь затем, чтобы повесить готовый рисунок или карточку. Потом работа, совершаемая у доски, усложняется: ребенка просят выйти к доске и сделать одну или две несложных операции (найти картинку, прикрепить надпись под рисунком и т. д.) – На следующем этапе уже необходимо выполнить у доски более сложное задание (например, найти и показать среди разных зверей только зайца или отгадать загадку, а отгадку найти среди картинок на доске). После этого можно просить детей рассказать что-либо, стоя у доски.

87. Таким образом, основные этапы обучения работе у доски можно свести к следующим:

88. 1. Повторить то, что уже сделали другие: вынести и повесить свою работу, по очереди выйти и провести линию от машинки к домику.

89. 2. Сделать что-то похожее на всех, но свое: найти на парте картинку с одним предметом и повесить его на доску под цифру 1 или взять карточку с именем и повесить ее под своей фотографией.

90. 3. Найти на доске нужное: если принес яблоко, то «повесить» его на дерево, а морковку «посадить» на грядку; найти на доске картинку с зимним пейзажем и поместить под ней соответствующую надпись.

91. 4. Повторить на доске то, что уже сделано за партой.

92. 5. Все выполняют задание в тетрадях, а один у доски. Вне зависимости от того, какая именно работа предстоит

93. ребенку, сам выход к доске часто представляет значительную трудность. Чтобы научить детей выходить к доске, проводится специальная работа. Сначала учитель, обращаясь к ребенку по имени, предлагает ему выйти к доске. В это время ассистент

94. может дотронуться до ребенка, подтолкнуть его в направлении доски. Некоторым детям требуется даже, чтобы ассистент помог им дойти до доски. Когда найден необходимый минимум

поддержки, ребенок выходит к доске и выполняет простое задание учителя. Ассистент раз за разом снижает свое участие в этом процессе. Важно подчеркнуть, что именно ассистент (а не учитель) физически помогает ребенку выйти к доске – ребенок должен выходить к доске в ответ на слова или жесты учителя, а не просто потому, что учитель привел его туда за руку.

95. Каждый ребенок приходит на занятия с портфелем {рюкзаком}. Портфель является важным внешним атрибутом, который отличает школьника от всех прочих детей, он помогает ребенку почувствовать себя в новом статусе и принять его.

96.

97. Евсей, 7 лет. Портфель на занятия приносила мама, мальчик категорически отказывался его надевать. Однажды зимой Евсей увидел на улице своего учителя, обрадовался, догнал его и поздоровался. На вопрос: «А где же портфель, ты что, сегодня не будешь учиться?» – побежал к маме, забрал портфель и сам понес дальше. С тех пор мальчик всегда носил портфель сам.

98.

99. В портфеле находятся необходимые школьные принадлежности: тетрадь или альбом, ручка, карандаши. Необходимо научить детей обращаться с портфелем и всем тем, что в нем находится: вовремя доставать необходимые вещи, не забывать собрать их в конце урока. Иногда детям приходится специально учиться тому, с какой стороны пакеты и как повесить портфель.

100. В начале года предметов в портфеле не должно быть много – пенал с двумя карандашами (красный и синий), папка или альбом с домашним заданием. Больше ничего – иначе ребенок не сможет сосредоточиться. Постепенно количество предметов в портфеле может увеличиваться. Могут появиться клей и линейка, азбука или тетрадь на печатной основе и т. д.

101. Наполнение портфеля необходимо обсудить с родителями. Так как в нем удобно носить не только учебные принадлежности, родители часто складывают в портфель и альбом для занятий с логопедом или дефектологом, и любимую шоколадку для ребенка (чтобы съел после занятий), и спортивную одежду, если ребенок после занятий едет на тренировку Для того чтобы детям было проще найти в портфеле необходимое, приходится просить родителей вынимать из него все лишнее. Например, можно повесить на крючки с одеждой специальные пакеты, куда родители будут выкладывать все «лишнее», что принесено из дома.

102.

103. Освоение временной структуры. Начало и конец каждого урока обозначаются звонком. Однако, для того чтобы он стал сигналом начала урока, необходимо время и специальная работа. В группе подготовки к школе предпочтительно использование колокольчика, в который учитель может позвонить в тот момент, когда закончился какой-то этап общей игры и дети готовы последовать за ним в класс.

104. В начале года учитель довольно долго звонит в колокольчик, при необходимости подходит к каждому ребенку индивидуально и звонит возле него. Одновременно с этим он говорит о том, что перемена закончилась и нужно идти в класс. Все присутствующие в этот момент взрослые помогают ему: они обращают внимание детей на учителя с колокольчиком, объясняют или напоминают, что это означает окончание перемены, предлагают пойти в класс, уговаривают оставить игрушки. Постепенно дети научатся понимать, что означает звонок, и самостоятельно приходить в класс, когда его слышат. Через некоторое время они идут на урок по звонку, даже если это не колокольчик в руках учителя, а общешкольный электрический звонок, который звонит в определенное время.

105. Для большинства детей с эмоционально-волевыми проблемами при освоении ситуации необходимы два условия: постоянство и предсказуемость. Для таких детей полезно выписать (или нарисовать) на доске план урока и постоянно возвращаться к нему, отмечая (или стирая) уже выполненные пункты программы. Переход от одного задания к другому должен быть обозначен каким-то действием (например, стираем предыдущий пункт плана, или поднимаем руки вверх, или говорим какой-то стишок).

106.

107. Зина, 6 лет, не хотела расстаться с понравившейся игрушкой, когда начался урок. Она сидела за партой и требовала вернуть ей «волшебную палочку». Учительница нарисовала на доске все пункты

расписания – задания, которые необходимо выполнить на сегодняшнем уроке (доски с вкладышами, новогодняя открытка, дерево с шариком), а внизу колокольчик (звонок с урока). Еще ниже учительница нарисовала палочку и, обращаясь к девочке, сказала: «И ты пойдешь снова играть со своей палочкой». Зина успокоилась и смогла спокойно заниматься на уроке.

108.

109. В начале года урок может длиться несколько минут: услышали колокольчик-вошли в класс-сели за парты – выполнили одно «задание» (посмотрели на игрушку, приклеили наклейку, построили башенку из двух кубиков) – услышали колокольчик – вышли из класса. Не нужно огорчаться, если 5–7 минут прошло, пока все пришли и сели, 2–3 минуты сидели за партами и выполняли задание и еще 2–3 минуты понадобилось, чтобы выйти из класса, – то есть урок длился 3 минуты, а на организацию его ушло 12 минут. Для начального этапа это вполне нормально.

110. Постепенно количество времени, отводимого на то, чтобы занять места после звонка, уменьшается, а продолжительность времени, когда дети выполняют задания за партами, увеличивается. Такая постепенность позволяет решить сразу несколько проблем. Во-первых, дети не успевают устать от сидения за партой, быстро научаются не вскакивать до звонка, оказываются в ситуации успеха. Это помогает детям и педагогам почувствовать (и сказать хором), что они «Молодцы!», у них все получается. Во-вторых, это позволяет не предъявлять ребенку сразу всех правил, которые действуют на уроке. Это может произойти позже, когда продолжительность урока увеличится.

111. Когда дети научились заходить в класс и не боятся сидеть за партами, можно вводить учебное содержание. «Каждый урок состоит из трех частей.

112. 1-я часть – привлечение внимания. <...>

113. 2-я часть – обучающая. Это ознакомление с новым понятием.

114. 3-я часть – самостоятельная работа детей» (см. Приложение, с. 252).

115. После этого следует краткое подведение итогов и приятная завершающая часть. Соотношение этих частей может меняться в зависимости от задач, возраста и умений детей.

116. Как и в обычной школе, от учителя требуется умение «держать класс», то есть привлекать к себе внимание всех детей и не упускать из поля своего внимания ни одного ребенка («на одного смотрю, другому говорю, третьему положила руку на плечо»). Даже если ученики шумят и отвлекаются, учитель ведет их от одного пункта плана к другому, радостно отмечая моменты тишины или внимания детей к происходящему.

117. Есть дети, выполняющие задание быстро, другим нужно больше времени. Это надо учитывать, чтобы во время урока ни один ребенок не оставался без дела (тогда детям легче ждать и не нарушать правила поведения на уроке). На этот случай учитель может подготовить варианты заданий (например, несколько досок с вкладышами разной сложности) или игры (конструкторы, мозаика, палочки и т. п.) с учетом интересов учеников. Закончив выполнять задание, ребенок достает игру и может поиграть, но вставать из-за парты не разрешается до конца урока.

118. Как только дети научились сидеть за партами и усвоили правило «сделал дело – гуляй смело», учитель вводит в урок смену деятельности. Чтобы удержать внимание детей при переходе от одной деятельности к другой, используются разные приемы: иногда задается жесткая последовательность заданий в течение урока, и дети знают, что, пока им не дали листочек с домашним заданием, урок еще не закончился; иногда, наоборот, содержание урока достаточно вариативно, но его план выписывается на доске в начале урока, и дети все время отслеживают выполнение этого плана.

119. Примерная последовательность развития обучающей части урока:

120. 1) дается одно игровое задание, требующее непродолжительного времени для выполнения; все дети выполняют одно общее задание или каждый получает свое индивидуальное – это дает учителю возможность подобрать каждому ребенку задание оптимальной сложности;

121. 2) добавляется задание с предварительным объяснением учителя («сегодня рисуем красную дорожку»);

122. 3) возникает задание, требующее большего времени для выполнения («здесь нужно раскрасить все фрукты, а предметы одежды оставить нераскрашенными»);

123. 4) в течение урока выполняются несколько заданий (проводить стрелки, подписать цифры, раскрасить).
124. Постепенно продолжительность урока увеличивается (до получаса), а его содержание усложняется (вплоть до самостоятельного выполнения заданий по фронтальной инструкции взрослого). Вот как могут выглядеть занятия в группе первого года обучения.
- 125.
126. Урок в сентябре: три ребенка заходят в класс и слушают короткую песенку учительницы («Едет, едет паровоз, две трубы и сто колес»). Они по очереди запускают юлу с паровозиком внутри и, услышав звонок, бегут в игровую. Каждому ребенку требуется сопровождающий, в задачи которого входит объяснение ребенку ситуации – запускаем юлу по очереди, не встаем с места, пока не было звонка. Все 5 минут, пока длится урок, кто-то из детей кричит – один не хочет сидеть за партой, другому не терпится заполучить юлу, третий испугался крика соседей.
- 127.
128. Урок в декабре: пятеро детей садятся на места и смотрят на доску. Учительница рисует план из двух пунктов: «Сначала мы складываем доски, потом делаем ежика». Дети получают доски с вкладышами разного уровня сложности. Учительница подходит к каждому и спрашивает: «Готово?», получая в ответ готовую доску. Некоторые дети кричат или пытаются убежать, не выдержав паузы, не заполненной деятельностью. Ассистенты (всего их три человека) объясняют ситуацию, апеллируя к плану на доске. Затем учительница стирает первый пункт плана и выдает каждому ребенку пластилиновый шарик и несколько спичек. Каждый втыкает все свои спички в «ежика» головками вверх. Выключается свет, учительница по очереди поджигает спички и просит каждого ребенка задуть огонь. Свет включается, и учительница звонит в колокольчик.
- 129.
130. Урок в марте: пятеро детей слушают план урока: «Сегодня мы складываем доски, затем наряжаем большого и маленького мишку, потом работаем в тетрадях и в конце играем в стиральную машину». Сложив доски, дети отдают их учительнице, некоторые со словами «Готово!». У доски появляются плюшевые мишки: большой и маленький. Дети по очереди выходят к доске и надевают на них одежду: большую и маленькую шапки, куртки, шарфы, выдают им миски и ложки. Одна девочка не смогла дождаться своей очереди, она ложится у доски и не хочет вставать. Чтобы помочь ей справиться с разочарованием, учительница поручает девочке раздать тетради на печатной основе [59 - В данном случае использовалось пособие: Соловьева, 2010.]. Все возвращаются на свои места и наклеивают в тетради большие и маленькие предметы для мишек, изображенных в тетради. К концу урока некоторые дети устали и отказываются «загружать белье» и нажимать на кнопочку, чтобы игрушечная стиральная машина шумела. Учительница не настаивает.
- 131.
132. Урок в мае: семеро детей с тремя сопровождающими занимают свои места. Учительница рисует план: «Сначала мы будем собирать матрешек, потом послушаем сказку про Колобка, потом сделаем зверей, потом наклеим зверей на этот большой лист на доске и в конце запустим машинки с горки». Дети складывают матрешек, затем слушают сказку: учительница разыгрывает ее при помощи кукол, которых дети сделали на занятиях керамикой, затем делают зверей из приготовленных ею деталей аппликации. Учительница снова рассказывает сказку, приглашая детей по очереди приклеивать своих героев на большой лист. В конце занятия они по очереди запускают машинки с горки. Учительница звонит в колокольчик, и дети выходят из класса.
133. На втором году обучения у детей может быть два урока в день: на одном происходит развитие речи (первые навыки классификации, знакомство с буквами, называние предметов, глобальное чтение, игра в лото, выкладывание по порядку картинок с историями, инсценировка сказок детьми, беседы об окружающем мире и т. д.), на другом формируются предметные представления (понятия величины, цвета, размера, установление взаимно-однозначного соответствия, задания на серию, выстраивание рядов по возрастанию и по убыванию, цифры и количества в пределах первой пятерки, игра в магазин).

134. На уроках активно используются достижения других занятий: привычные по кукольному театру сказки, выученные на музыке песенки, сделанные на занятиях ручной деятельностью бусины, освоенная на переменах игра в магазин и т. д. Важно, чтобы в результате урока получалось что-то красивое и полезное. Сделанные на уроке рисунки, аппликации и поделки вывешиваются в коридоре, дарятся мамам или используются в игре.
135. Во многих группах второго года обучения в конце каждого урока учитель дает детям домашнее задание. Это не только возможность повторить дома то, что делали на уроке, но и тренировка нового для детей навыка ежедневной домашней работы. Многим детям важно также, что вместе с отметкой они уносят домой «частичку класса». Ребенок знает, что на уроке учитель будет проверять домашнюю работу у всех детей и не сможет похвалить того, кто придет на урок без выполненного задания. Поэтому дома ребенок соглашается на предложение взрослых заниматься, даже если само задание ему неинтересно.
- 136.
137. Речь на уроке. В отличие от других занятий, на уроке дети должны прежде всего ориентироваться на речь, выполнять выраженные словами задания. Если ребенок недостаточно понимает речь, то учитель использует жесты, карточки и т. п., но все равно эти жесты и показ карточек сопровождаются словами. Поэтому педагоги, ассициирующие на уроке, явно привлекают внимание ребенка к инструкции учителя: «Татьяна Алексеевна не разрешила вставать! Будет звонок – тогда пойдешь!» Конечно, речь учителя и ассистентов должна быть понятной, инструкции – простыми и краткими. Ассистенты говорят значительно тише, чем учитель. Если ребенок хорошо действует по подражанию, ассистент может дать ему образец правильного поведения (например, поднять руку и задать вопрос).
138. Учителю следует быть внимательным при выборе слов, которыми он пользуется на уроке, ведь даже ребенок, не имеющий нарушений развития речи, в новой для него ситуации может неправильно расслышать какое-то слово учителя.
- 139.
140. Мальчик Тиша вздрагивал каждый раз, когда учитель обращался к детям: «Тише!», а Маша отвлекалась от работы, когда учитель говорил кому-нибудь из ребят: «Мажь», имея в виду «Намазывай».
- 141.
142. В данном случае сходное звучание инструкций и имен детей повлияло на их способность организации деятельности и психологическое состояние. В других случаях ребенок может неправильно выполнить задание, так как инструкция, содержащая незнакомые слова, окажется трудной для понимания. Также важно следить за громкостью и темпом речи.
143. Многие слова, которые учитель употребляет на уроке, звучат похоже: парты, папка, портфель, пенал. Для детей с проблемами понимания речи трудно в них ориентироваться. В таких случаях помогает дополнительное обращение к ребенку с указанием на предмет, с которым надо действовать (учитель говорит: «Убери в папку», подходит к ребенку, показывает на нужный предмет: «Папка» – и снова повторяет: «Убери в папку»). То же самое может делать ассистент, который сидит рядом с ребенком.
144. В начале занятий дети не понимают, что слова учителя, обращенные ко всем, обращены к каждому из них. Вот как выглядит речь учителя:
- 145.
146. Дети, достаньте ваши пеналы.
147. Миша, достань, пожалуйста, пенал.
148. Вера, доставай пенал.
149. Коля, где твой портфель? Доставай пенал.
150. Соня, достань свой пенал.
151. Соня, возьми свой портфель и достань пенал.
152. Соня, доставай пенал.
153. Коля, умница, достал пенал.

154. Миша, ты уже достал пенал?
155. Верочка, моло́дец, достала пенал.
156. Соня, где же твой пенал?
- 157.
158. Через какое-то время один из детей догадывается, что обращение «Дети» относится и к нему. Другие действуют по подражанию, глядя на него. К концу года, как правило, все дети выполняют доступные им фронтальные инструкции, не требуя их дублирования в индивидуальном порядке.
- 159.
160. Освоение структуры отношений. Как уже говорилось, основная фигура на уроке – учитель. Он является носителем правил, разрешает возникающие споры, регулирует учебный процесс. Для этого педагоги-ассистенты акцентируют внимание детей на том, что их поведение регулирует учитель, подавая детям пример, обращаются к нему с вопросами: «А можно нам собрать петушка? Очень хочется!», «Татьяна Алексеевна, у меня краска кончилась!»
161. Постепенно дети привыкают слышать именно учителя, и его мнение в группе становится гораздо важнее мнения других педагогов. Это особенно важно во время урока, когда необходимо слышать фронтальную инструкцию учителя, обращающегося не к одному конкретному ребенку, а ко всему классу. В будущей школьной жизни роль учителя первого класса трудно переоценить – даже обычные дети, как правило, не готовы признать, что учительница может ошибаться [60 - Это понимание приходит позже, в младшем подростковом возрасте.].
- 162.
163. Зиновий, 8 лет, пошел в первый класс, но продолжил ходить на индивидуальные занятия к уже знакомому логопеду. Однажды на занятии разгорелся спор со скандалом, криком и слезами: логопед попросила написать слово «мишка». Зиновий успешно начал было, а потом уперся и никак не соглашался написать букву «К», так как «учительница сказала, что после "Ш" всегда пишется только "И"!» Образец в книжке не помог, хотя мальчик прочитал его и согласился, что написано слово «мишка».
- 164.
165. Обстановка классной комнаты в целом «беднее», чем обстановка игровой, – здесь гораздо меньше привлекательных предметов (на уроке они лишь отвлекали бы детей), действует больше правил и ограничений. Причем эти правила связны как с помещением в целом (на уроке не кричат, сидят за партами, из класса нельзя выйти до звонка и т. д.), так и со всеми предметами, находящимися в нем.
166. В начале первого года на уроке совсем немного правил: никому нельзя бить товарищей и бросать твердые предметы. Кроме того, на уроке желательно сидеть за партой и не кричать. Все остальные правила вводятся по мере возникновения соответствующих ситуаций. Учитель постепенно знакомит ребенка с этими правилами и учит их соблюдать.
167. Главное – не предъявлять сразу много требований и добиваться их выполнения с учетом индивидуальных особенностей ребенка.
- 168.
169. Игнат, 7 лет, кричал на уроках, в ответ на любые ограничения проявлял агрессию в отношении ассистента, опрокидывал парту. Учительница пригласила на урок психолога, которая села на заднюю парту и наблюдала за процессом. Когда мальчик по обыкновению встал из-за парты и пошел к шкафу, психолог поставила на его пути стул. Мальчик не стал преодолевать это препятствие и вернулся на место. Оказалось, что агрессия на ассистента была вызвана физическим удержанием ребенка за партой; того же результата удалось добиться благодаря изменению среды, так как Игнат еще не был эмоционально развит настолько, чтобы активно добиваться своего.
- 170.
171. Мотивация. Детям не просто справиться с новыми ограничениями, поэтому педагоги стараются им помочь: учитель эмоционально заражает ребят, отмечает похвалой любые достижения, ассистенты объясняют каждому ребенку, что происходит, успокаивают тех, кому стало страшновато, напоминают о правилах, помогают вернуться на место, начать выполнять задание.

Когда соблюдение этих правил уже не вызывает трудностей у большинства детей, к ним добавляются новые.

172. При этом практически все правила проговариваются с самого начала, однако учитель поначалу не настаивает на их строгом соблюдении, а просто информирует об их наличии. Например, если ребенок разговаривает, то учитель говорит ему, что вообще-то на уроке не разговаривают, и предлагает перенести разговор на перемену Но если ребенку трудно ждать так долго, то учитель или педагог-ассистент может тихо ответить ему на заданный вопрос в тот момент, когда все занялись выполнением индивидуального задания.
173. Для того чтобы детям было проще прервать начатую на перемене игру и пойти в класс, на уроке должно быть действительно интересно. Особенно это важно в начале года, когда дети еще не привыкли подчиняться правилам. Для решения этой задачи на первых порах используются привлекательные задания и интересные игрушки, в которые можно поиграть только на уроке. «Цель урока – не обучить, а вызвать интерес. Поэтому в нем много игровых моментов» (Моргун, 2008).
174. Дети играют в игрушку, принесенную учителем на урок, по очереди, поэтому хорошо бы, чтобы она была крупной и звучала, когда один из детей играет с ней, – это позволяет удерживать внимание остальных. Можно использовать, например, прозрачную юлу, внутри которой гудит паровозик, или дерево с листочками разного размера, по которым скатывается металлический шарик, издавая приятные звуки различной высоты. Вначале такая игрушка помогает учителю привлечь внимание детей, удержать его на некоторое время. Постепенно она становится способом поощрения за выполненную работу, а потом и совсем перестает быть необходимой.
175. Другим способом удержать ребенка в рамках общей деятельности является «награда», в роли которой выступают отметки (материально выраженные оценки). При этом любая работа, выполненная ребенком в классе или дома, будет оценена положительно. Учитель всегда находит, за что похвалить ребенка (например, просто за то, что задание сделано). А вот варианты отметок могут быть разными: красивая наклейка, печать, крупная цифра «5». Выбор зависит от особенностей детей. Постепенно вводится дифференциация отметок. Ребенок может получить, например, не такую большую «пятерку» или не такую яркую картинку, если и он, и учитель видят, что работа выполнена недостаточно хорошо (то есть ребенок недостаточно старался, мог бы справиться с заданием лучше). Детям так нравится получать отметки, что они быстро начинают сами стараться выполнять домашние и классные задания.
- 176.
- 177.
178. Одевание
179. Нянька Кейт над каждой пуговицей, над каждым крючком долго кряхтела и охала, а у Мэри Поппинс, казалось, все само собой расстегнулось.
180. <...>
181. Раз – дернул рубашку и пуговицы нет! Вот и хорошо. Утром меньше застегивать. Еще одна! Тем лучше.
182. П. Треверс. «Мэри Поппинс»
- 183.
184. Дети с эмоционально-волевыми проблемами часто испытывают затруднения как при освоении бытовых навыков, так и при преодолении связанных с ними стереотипов [61 - Например, часто бывают трудности с едой в школе или пользованием туалетом. У многих особых первоклассников возникают также проблемы с регуляцией сна – переполненные впечатлениями дети засыпают слишком рано или слишком поздно и с большим трудом встают утром.]: один снимает надетую на него шапку, несмотря на лютый мороз, другой отказывается снять зимний комбинезон перед тем, как лечь в постель. «Одежду я часто надевала наизнанку, потому что лицевая сторона была мягче изнаночной, и у меня начиналась „вспышка“, если кто-то пытался помешать мне. Часто я срывала с себя всю одежду и бегала голой, даже по снегу зимой» (Юханссон, 2010, с. 29).

185. Некоторые дети испытывают трудность при изменении ситуации, каждый раз требуют повторения мельчайших подробностей – у них возникают сложности при переходе от осенней одежды к зимней или при попытке заменить рваную шапку на новую.
186. Другие дети, не отказываясь активно от какой-то определенной одежды, просто не пытаются одеться самостоятельно, предоставляя маме одевать и раздевать их (в некоторых случаях такая позиция формируется именно благодаря действиям родителей, которым легче одеть ребенка, чем ждать, пока он справится сам). Однако в школе ребенок должен самостоятельно переодеваться в физкультурную форму и обратно, надевать пальто, чтобы выйти на прогулку или на экскурсию. Чтобы помочь родителям приучить ребенка спокойно и самостоятельно одеваться, в группах подготовки к школе часто организуется специальное занятие «Одевание». В таком случае оно внесено в расписание группы.
187. Смыслоное наполнение этого занятия строго выдержано: нужно снять сменную одежду и надеть ту, в которой ребенок пришел утром на занятия. Важно найти среди множества курток, свитеров и ботинок именно свои вещи, а не хватать чужие просто потому, что они больше понравились.
188. Для детей с эмоционально-волевыми проблемами самым сложным является даже не надевание того или иного предмета одежды (хотя и с этим, в связи со сложностями самовосприятия и осознания своего тела, могут быть выраженные трудности [62 - Одни дети неправильно соотносят свои руки с рукавами куртки, другие надевают комбинезон задом наперед, третьи запутываются при попытке вывернуть кофту.]), а организация своего поведения. Педагог преследует цель в процессе занятий передать эту функцию организации самому ребенку. В начале взрослый полностью организует поведение ребенка, затем обучает ребенка пользоваться внешними опорами (последовательное расположение предметов одежды или карточек); позже ребенок научается создавать эти опоры самостоятельно (перед началом одевания берет предметы с вешалки и выкладывает на лавочку в правильном порядке); постепенно необходимость в опорах отпадает, и ребенок одевается сам, педагог лишь следит, чтобы он не отвлекался.
189. Особое внимание при этом следует уделить переходу от одного предмета одежды к другому. Сначала взрослый прямо называет, что должно следовать дальше («Надел свитер, теперь надевай шапку»), потом только акцентирует момент перехода («Так, свитер ты надел, что дальше?»), потом просто держит паузу, позволяя ребенку самостоятельно вспомнить следующий этап и осуществить переход к нему.
190. Таким образом, одевание является довольно структурированным занятием:
191. – последовательность одевания довольно жестко определена – хотя могут быть варианты (сначала брюки или сначала свитер), но количество этих вариантов ограничено;
192. – пространство и время занятия ограничено: пока ребенок не оделся, он не выходит ни в игровую, в которой остались любимые игрушки, ни в холл, где ждет мама; продолжительность процесса одевания может растянуться до часа (или даже больше), но педагог, помогающий ребенку освоить новый навык, стремится максимально сократить это время, не позволяет ребенку отвлекаться на посторонние разговоры и игры, может напомнить, что мама уже долго ждет, и т. д.;
193. – взрослый стремится вести себя безэмоционально, чтобы в центре внимания ребенка находился процесс одевания, а не взаимодействие с взрослым.
- 194.
195. Пространство. Одевание проходит в отведенном для этого помещении (раздевалке). На первом этапе штаны, куртка, шапка, варежки и другие предметы должны быть разложены на скамейке в порядке их надевания. Затем задача может усложняться: одежда может висеть на вешалке, так что ее еще надо найти среди чужой одежды. Этому способствует наличие отличительных признаков, облегчающих поиск: табличка с именем, картинка, постоянное место и т. п. Эти таблички больше нужны педагогу, контролирующему процесс, – самого ребенка лучше ориентировать на поиск именно своей одежды, а не своего имени [63 - У многих детей с эмоционально-волевыми проблемами отмечаются сложности самовосприятия. Узнавание своих вещей – важная составляющая самовосприятия.].

196. Чтобы облегчить ребенку процесс одевания, рекомендуется делать это в спокойной обстановке, в отдельном помещении, в котором не происходит ничего, кроме одевания. Необходимо избегать посторонних разговоров, событий, дел. Особенно это важно на начальных этапах. Постепенно, по мере того как ребенок научится одеваться самостоятельно, это требование становится не столь жестким. В ряде случаев даже полезно, если педагог демонстрирует ребенку свою занятость чем-то еще, тем самым побуждая ребенка проявить большую самостоятельность.
- 197.
198. Время. Для многих детей одевание выступает как своего рода промежуточный этап между занятиями и уходом, облегчает прощание с любимым местом и привлекательными игрушками. Многие дети привыкли, что их одевают родители. Целью занятия является вовлечение в процесс одевания самого ребенка, вплоть до полной его самостоятельности.
199. Одевание всегда происходит в отведенное время, причем это время, как правило, ограничено некоторыми рамками, так что если процесс «затягивается», то педагог увеличивает помощь, чтобы «уложиться вовремя». В начале года цель занятия состоит в том, чтобы дать понять ребенку, что теперь он будет одеваться после занятий без родителей, и педагог берет на себя основную часть работы. Когда ребенок перестанет протестовать (требовать, чтобы пришла мама и помогла, убегать из раздевалки) и начнет пытаться что-то делать сам, продолжительность занятия увеличивается. Затем, по мере овладения навыком, занятие снова становится короче.
200. На этом этапе занятие может длиться около часа и даже более (постепенно ребенок приобретает необходимые навыки и одевается быстрее). Важно, чтобы педагог не нервничал, никуда не спешил, а был готов спокойно и неторопливо передавать ребенку ту меру самостоятельности, к которой ребенок уже готов (и терпеливо, не раздражаясь, настаивать на ней).
- 201.
202. Эмоциональные отношения в идеале при этом сведены к минимуму. Взрослый присутствует в ситуации, но не вступает во взаимодействие с ребенком на интересные ему темы.
203. Однако в начале занятий ситуация может выглядеть совсем по-другому. Взрослый пытается мотивировать ребенка к выполнению этой деятельности, активно эмоционально поддерживает любой успех ребенка. Можно, например, чередовать сложные элементы одевания и приятные для ребенка действия (надел ботинок – попрыгали, надел другой – снова попрыгали) или читать вслух любимый ребенком стишок (как только ребенок перестает одеваться, чтение обрывается). Негативные проявления (отказ, истерика) не подкрепляются эмоциональной реакцией взрослого. Во всех этих случаях следует иметь в виду цель минимизации своего участия в деятельности ребенка, как только это перестает быть необходимо для продолжения процесса.
- 204.
205. Динамика занятия на протяжении учебного года отражает постепенный прогресс ребенка в самостоятельном одевании (конечно, начинать надо с того этапа, на котором находится ребенок, нет нужды спускаться на ступеньку ниже: то есть если ребенок уже стремится одеваться сам, нет нужды начинать с первого мотивационного этапа, если может одеться с помощью инструкций взрослого – можно переходить к этапу внешних опор и т. п.).
206. Занятия одеванием будут бессмысленными, если полученный навык не будет перенесен в домашнюю обстановку, поэтому начинать их можно лишь после подробного обсуждения их цели и задач на родительской группе или в индивидуальных беседах. Родители часто бывают более настроены на когнитивные составляющие обучения, тогда как воспитание самостоятельности отходит на второй план и не получает должных усилий со стороны родителей. Особенно важным и сложным моментом в диалоге с родителями по проблемам одевания являются первые занятия, когда ребенок скандалит, требует, чтобы пришла мама, отказывается одеваться. В это время перед родителем стоит нелегкая задача терпеливо дожидаться, когда ребенок и педагог договорятся и занятие закончится, поэтому необходимо обсуждение того, что будет происходить и зачем это надо.
207. По мере того как ребенок будет становиться все более самостоятельным на занятиях одеванием, необходимо «передавать» это новое умение домой. Для этого требуются систематические беседы с родителями с целью помочь в организации процесса одевания в домашних условиях (опираясь на

описанные выше характеристики пространства и времени, эмоциональных отношений и смыслового наполнения занятия), определения дальнейших шагов на пути к самостоятельности.

208. Если ребенок отказывается дома делать то, что он уже легко и охотно делает на занятиях, целесообразно после нескольких занятий позвать родителя (родителей) ребенка поприсутствовать на одевании, чтобы облегчить перенос навыков домой и в другие ситуации. В этом случае к задачам занятия добавляется мотивирование родителей, передача им приемов обучения ребенка самостоятельному одеванию.

209.

210.

211.

212. Послесловие. Приложения. Литература

213.

214. Послесловие

215. Поведение особых детей сильно зависит от условий, в которых они находятся. Дети с двигательными нарушениями могут быть беспомощны, капризны и неусидчивы в среде, не адаптированной к их потребностям, но проявлять самостоятельность и прилежание в безбарьерной среде и при правильном позиционировании. Детям с аутизмом важна предсказуемость, их поведение в освоенной и в новой среде сильно различается. Тестирование знаний таких детей, особенно при приеме в школу, должно производиться в условиях, максимально приближенных к знакомым. Детям с проблемами интеллекта важно освоиться в нескольких резко отличающихся друг от друга средах, чтобы почувствовать собственные границы, выделить себя из среды.

216. Средовой подход, описанный в настоящей книге, можно применять не только к подготовке особых детей к школе, но и к другим ситуациям обучения детей – с особенностями развития и без них. Достаточно часто прекрасные результаты экспериментального обучения по какой-либо методике не удается воспроизвести в массовой школе. Одной из причин этого является то, что учителю не хватает методических инструментов, дающих возможность выстроить образовательную среду урока в целом. Например, в условиях эксперимента как-то само собой получается, что и дети, и учитель находятся в состоянии поиска, течение урока порой непредсказуемо; в регулярном педагогическом процессе такое случается редко, а значит, отношения между учителем и учениками будут совершенно иные.

217. Еще тридцать лет назад помещения в школе были строго разделены по учебным предметам. С первого взгляда легко было отличить кабинет биологии от кабинетов географии и математики. Сегодня предметный мир школы обеднен, и никого не удивляет проведение урока физики в кабинете литературы. На всех уроках дети работают с тетрадью и учебником, в лучшем случае им достается словарь, ножницы или циркуль. Однако интеллектуальные процессы у большинства детей запускаются лишь тогда, когда они опираются на богатый опыт работы с материальными объектами: химическими реактивами, динамометрами, чучелами птиц, окаменелостями и т. д.

218. Как правило, в методических рекомендациях к учебникам приводятся подробные описания уроков, предполагаемые диалоги учителя с учениками, тексты контрольных работ... И достаточно редко говорится о том, как нужно организовать пространство классной комнаты, расстановку парт и стульев, оформление доски и стен, перемещение детей по классу; должны ли ребята сидеть тихо и слушать учителя или делать что-то своими руками, работают ли они индивидуально или в группах, каким образом учитель поддерживает настрой на работу и дисциплину; как помочь школьникам структурировать свое время при самостоятельной работе на уроке и при выполнении домашних заданий. За рамками методических руководств остается и вопрос о том, как учителю вызвать эмоциональный отклик на свой рассказ в зависимости от тех или иных интересов и пристрастий учащихся, как вникнуть в их систему смыслов и сделать предмет изложения важным и интересным для них [64 - Например, задача с одним и тем же математическим содержанием может быть сформулирована в виде текстов про рапу на колхозном поле, про сокровища Али-Бабы или про цену « заводов, газет, пароходов» – и вызовет совершенно различные эмоциональные отклики детей.], а не только понятным; какие отношения между участниками образовательного процесса выстраивать,

когда уместно пошутить и когда нужно быть совершенно серьезным, когда слушать детей или организовывать их взаимное обучение и когда говорить самому.

219. Хочется верить, что описанные в книге подходы позволяют не только моделировать различные среды и использовать их для развития и обучения детей, но и создавать описания сред, пригодные для переноса в другой реабилитационный центр, школу или детский сад. Удачные находки и приемы создания в классе или группе «правильной атмосферы», которые до сих пор оставались достоянием одного учителя или педагогического коллектива, станут предметом обсуждения и анализа, будут применены в других условиях, принесут пользу другим детям.

220.

221.

222. Примеры расписаний групп подготовки к школе

223. Расписание подготовительной группы № 1 (2010–2011 учебный год)

224.

225.

226. В таблице приведено расписание группы в целом.

227. В таблице на с. 240–241 (индивидуальные расписания детей той же группы) в скобках указаны педагоги или волонтеры, помогающие ребенку нуждающемуся в индивидуальной поддержке.

228. Во всех расписаниях названия групповых занятий выделены жирным шрифтом. Под названием занятия указаны инициалы проводящего его педагога.

229.

230. Индивидуальные расписания в группе № 1

231.

232.

233.

234. Расписание подготовительной группы № 2 (2009/2010 учебный год)

235.

236.

237. Если в один из дней в расписании ребенка не указано никаких занятий – значит, он приезжает на групповые занятия один раз в неделю, а еще один день может состоять только из индивидуальных занятий.

238.

239. Расписание подготовительной группы № 3 (2009/2010 учебный год)

240.

241.

242.

243. Этапы интеграции ребенка с помощью средового подхода

244. Этапы

245.

246.

247.

248. Н.Л. Моргун. Подготовка к обучению в школе детей с особенностями эмоционально-волевой сферы [65 - Для книги «Педагогика, которая лечит» (2008) были объединены две статьи Н.Л. Моргун из сборников «Особый ребенок: исследования и опыт помощи». М., 2000. – Вып. 3 и М., 2006. – Вып. 5]

249.

250. Впервые вопрос о подготовке к школе детей с ранним детским аутизмом и другими нарушениями психического и социального развития встал в 1992 году. Дети два года занимались индивидуально, достигли школьного возраста; надо было решать вопрос об их обучении.

251. До этого таких ребят часто необоснованно признавали «не-обучаемыми» или, в лучшем случае, учили индивидуально, что не давало им возможности социально адаптироваться.

252. Для этих детей характерны недостаточность коммуникации с внешним миром, неспособность адекватно войти в ситуацию, установить контакт с окружающими людьми, уход в себя. Эти дети не замечали сверстников, а если и пытались с ними взаимодействовать, контакты носили очень формальный характер. Одним из основных переживаний этих детей были страхи. Они могли быть безотчетными и направленными на определенные предметы, звуки, ситуации, на определенные лица; или страхи, связанные с переменой обстановки и привычного порядка. Почти у всех детей отмечалось неравномерное интеллектуальное развитие, пресыщаемость, трудности в распределении и сосредоточении внимания, нарушение целенаправленной деятельности, трудности понимания обращенной речи. Большая часть детей понимает речь, обращенную к ним, очень конкретно, буквально. Почти у всех этих детей плохая моторика, что затрудняет письмо и рисование.
253. Но мы все-таки попробовали объединить этих ребят в группу для обучения, чтобы подготовить их к школе. Оыта такой работы не было, пришлось преодолеть много трудностей: дети не хотели идти в класс, почти каждому ребенку было нужно, чтобы за партой рядом с ним сидел педагог. Однако к концу года результаты оказались неожиданными не только для детей и их родителей, но и для нас, специалистов. Дети научились сидеть в классе в течение 30 минут и целенаправленно выполнять задания, которые давал педагог, получили первый опыт общения между собой. Удалось найти школу, которая согласилась (в порядке эксперимента) обучать эту группу. Так был организован первый класс, состоящий из 7 детей с синдромом РДА и другими нарушениями эмоционально-волевой сферы.
254. В первый год жизни этих ребят в школе мы поняли, что для успешного обучения умение общаться имеет первостепенное значение. Если ребенок не умеет строить отношения с окружающими и пребывает в постоянном страхе, в школе ему очень трудно. Наши дети испытывали в школе много проблем: боялись звонка, большого количества детей, взрослых, боялись огромного помещения школы и др. Все эти проблемы надо было помочь детям решить.
255. Так в Центре родилась и начала развиваться программа подготовки к школе. Опыт усовершенствовался с каждым годом в практической работе. Каждая новая подготовительная группа была не похожа на предыдущую, вставали новые детские проблемы. Поэтому каждый год составлялась новая учебная программа, соответствующая возможностям данной группы, но основные направления оставались неизменными. Мы поняли, что вся работа по развитию речи, подготовка к обучению письму, счету, чтению всегда должна быть пронизана решением основной задачи – коммуникативной.
- 256.
257. Начиная готовить к школе детей с нарушениями общения, педагог подстраивает под них учебный процесс, учитывая, с одной стороны, интересы, возможности и, с другой, – трудности этих детей. Для преодоления этих трудностей необходимо в первую очередь помочь детям освоить школьную ситуацию, основными характеристиками которой являются структурирование среды и школьная атрибутика. Структура учебного дня должна быть стабильной, что делает ситуацию предсказуемой, помогает детям понять и выполнять требования.
- 258.
259. Очень важен вопрос организации помещения, к которому аутичные дети привыкают с трудом, многое вызывает у них страхи. Кроме того, эти дети обладают такой особенностью, что для них каждый вид деятельности связывается с нахождением в определенном помещении. Поэтому вопрос организации пространства должен быть тщательно продуман.
260. В ЦЛП помещение для подготовительной группы состоит из прихожей, где происходит встреча и первое общение с детьми; игровой комнаты, где проводятся перемены; класса, где стоят парты и проходят уроки; физкультурного зала, музыкальной комнаты и столовой. Все приближено к тому, как бывает в школе. Мы обычно не используем одно и то же помещение для занятий различными видами деятельности. Все дети знают, когда и где происходят разные занятия.
261. В классе у каждого своя парта с открывающейся крышкой. Внутри (ребенок это знает) лежит любимая игрушка или книга, а для некоторых – конфета или печенье. Когда ребенок входит в класс и видит, что в парте все на месте, он спокоен.

262. Прихожая – не простая, а очень важная часть помещения. Она является как бы границей между тем миром, из которого пришел ребенок, в котором с ним, дома или по дороге, может быть, что-то произошло, и спокойными занятиями в группе. В прихожей завязывается первый контакт с педагогами, уже здесь дети должны почувствовать, что их ждут, что им рады, – это в большой степени предопределяет, как пройдет день. Ребенку очень важно, чтобы на него посмотрели, подержали за руку, помогли раздеться. Только после этого дети проходят в игровую комнату.
263. В игровой – диван, игрушки, книги. Игровая комната часто бывает разделена мебелью на две части, чтобы у каждого ребенка была возможность иногда уйти от группы и побывать одному, или есть небольшой домик, где можно «спрятаться». В игровой дети отдыхают на переменах, там же обычно проводится первое общее занятие – «Круг».
264. В первое время ребята с трудом привыкают к новым помещениям, некоторые боятся идти по лестнице на второй этаж (где находятся музыкальный и физкультурный залы и столовая). Но когда они видят, что в каждой комнате ничего не меняется, это их успокаивает, вселяет уверенность, и к концу года они спокойно переходят из одного помещения в другое самостоятельно, без тревоги.
- 265.
266. Сколько взрослых должно заниматься с детьми в группе? Идеальный вариант – когда в группе 6–10 детей и работает не более трех взрослых. Если взрослых в группе много, дети ведут себя более беспокойно, тревожно.
267. Каждый педагог отвечает за какой-то вид деятельности. Но это не значит, что он, например, занимается только рисованием, или только учит детей считать, или только занимается с ними пением. Все педагоги работают вместе, одной командой, и организуют всю жизнь в группе в течение учебного дня. К концу года дети становятся настолько самостоятельными, что с организацией занятия и поддержанием дисциплины в группе справляется уже один педагог, а присутствие остальных оказывается необязательным.
268. Педагоги, работающие в группе, должны хорошо знать проблемы аутичных детей в целом и видеть и понимать проблемы каждого ребенка группы, чтобы помочь детям справиться с ними.
- 269.
270. Всю нашу работу в подготовительной группе мы делим на несколько этапов. Каждый этап имеет свои задачи.
271. Первый этап самый трудный и самый важный. Главное в этот период – помочь детям привыкнуть к новой жизненной ситуации, наладить контакт со взрослыми и друг с другом. На этом этапе они знакомятся с новыми понятиями: школа, учитель, класс, парты, пенал, доска. Вседается с трудом. Налаживание контакта в любых видах деятельности с ребенком – это путь, на котором педагог приспособливается к ребенку, чтобы потом тот приспособился к нам и начал с нами взаимодействовать.
272. В этот период нужно очень много такта и педагогического терпения. Данный этап не должен ограничиваться временем. Главное сейчас – не спешить. Самое важное в этот период – понять проблемы ребенка, его страхи, причины изменения поведения, чтобы потом, на следующих этапах, помочь ему справиться с этими проблемами. Задача педагога на этом этапе – сгладить несостоятельность ребенка, помочь ему почувствовать уверенность в себе.
273. Чтобы процесс обучения не был формальным, надо прежде всего вызвать у детей интерес к обучению. В начале работы важно узнать об увлечениях каждого ребенка; возможно, у кого-то есть «сверхценные» интересы (лампочки, провода, география, животный мир, баночки из-под сока, пива и т. д.). Слова, карточки, картинки, задания для самостоятельной работы необходимо подбирать, исходя из этих интересов.
- 274.
275. Эффективность урока, его длительность зависят от того, насколько удалось педагогу в начале урока привлечь внимание детей к происходящему.
276. Каждый урок состоит из трех частей.
277. 1-я часть – привлечение внимания. Обычно урок начинается с того, что педагог или ребенок стоит в дверях класса и играет на флейте. Дети собираются в класс и садятся за свои парты. Урок

начинается с зарядки для рук или упражнения со стихами для пальцев. Действия с руками, как правило, стимулируют активность произвольного внимания ребенка.

278. 2-я часть – обучающая. В это время педагог объясняет детям новый материал, дети вместе выполняют задания, отвечают на вопросы педагога, выходят к доске.
279. 3-я часть – самостоятельная работа детей. Обычно это задание на листочке, а позже в тетради.
280. Сначала первая часть занимает почти половину времени урока, а обучающая часть – совсем маленькая. Постепенно доля обучающей и самостоятельной работы детей увеличивается, растет и общее время урока. Если на первом этапе урок продолжается 5 минут, то к концу четвертого этапа он длится, как в школе, 30–35 минут.
281. На первом этапе задания всегда связаны с интересами детей. Сначала это очень простые задания: дорисовать хвостик мышке, колеса машине и др. Постепенно задания усложняются: надо заштриховать буквы, предметы, найти нужную букву в слове и обвести ее в кружок, соединить слово и картинку и т. д. На третьем этапе дети начинают писать в тетрадях, сами задания становятся еще больше и сложнее, но никогда не превышают возможности ребенка.
- 282.
283. В нашей работе мы используем практически все виды деятельности, которые есть в школе, не отдавая предпочтение какому-либо одному. Все занятия взаимосвязаны друг с другом: так, рисуя, дети рассказывают сказки, узнают новое; а играя, учатся писать, считать. При обучении детей письму, чтению, счету мы параллельно решаем другие важные задачи: учим детей общаться друг с другом; помогаем привыкнуть к тому, что в школе есть урок, потом перемена, потом еще один урок; что на уроке нужно сидеть; что нельзя вставать из-за стола, пока урок не кончился. В процессе урока нужно слушать учителя, отвечать на его вопросы, нужно выполнять задания, выходить к доске и т. д.
284. Сначала ребенок всегда работает совместно с педагогом, а к концу года мы стараемся добиться того, чтобы дети как можно больше работали самостоятельно. Помощь педагог оказывает только в том случае, если она необходима, когда педагог знает, что без его помощи ребенок не справится.
285. Педагогу особенно важно почувствовать, когда ребенок утомлен или получил слишком сложное задание: в этом случае ему обязательно следует прекратить занятие до того, как его «прекратит» ребенок. Для этого есть много разных уловок: можно сказать, что нам пора отдохнуть, мы потом продолжим, или пора подкрепиться, и мы это задание доделаем в следующий раз. Педагог всегда должен замечать, что у ребенка получается, а что вызывает у него трудности и дополнительные страхи, которые могут спровоцировать неадекватное поведение.
286. Одной из основных трудностей на первых этапах работы является недостаточно развитое внимание практически у всех детей – им трудно сосредоточиться на задании больше, чем на несколько секунд, вовремя переключить внимание с одного вида работы на другой. Эти трудности уменьшаются, когда ребенок привыкает к структуре урока и учебного дня. Время сосредоточения внимания ребенка постепенно увеличивается и дает педагогу возможность приступить к учебному процессу, постепенно расширяя его и усложняя. На первых уроках, которые мы проводили, удавалось сосредоточить внимание детей на три-пять минут; при этом мы проводили в течение дня только один урок и одну перемену, очень большую. А к концу второго этапа уже было четыре урока.
287. Чем больше привычных действий использует педагог, ведя урок, тем увереннее чувствуют себя дети. А это дает возможность дольше удерживать их активное внимание. Привыкнуть к порядку, установленному в подготовительной группе, детям помогает школьная атрибутика, к которой мы относим класс, звонок, парту, доску, ранец, домашнее задание, оценку. Каждый ребенок занимает в классе постоянное место, в ранце у него всегда должны быть одни и те же предметы, необходимые на уроке (тетрадь, альбом, карандаш и др.), за каждое выполненное задание он обязательно получает оценку – это может быть «пятерка», которую учитель пишет в тетради, другим детям больше подходит красивая картинка-наклейка, возможны другие способы оценить работу ребенка.
288. Вторым важным моментом для удержания активного внимания детей является речь педагога. Объяснение должно быть немногословным, четким, содержащим короткую инструкцию к действию: «Достань, положи, открой...», так как многословие «уводит» детей: они перестают понимать

происходящее, «уходят в себя». Каждая инструкция педагога должна быть подкреплена зрительно. Задания и игры могут быть такими, которые детям уже известны и нравятся. Используя, например, игру в «почтальона», педагог может решать обучающие задачи (можно изучать порядковый счет, а можно читать слова и др.). Но сама информация «будем играть в почтальонов» вызывает интерес и положительные эмоции, а значит и удерживает внимание детей. Педагог в процессе урока может менять громкость голоса: от очень громкого до очень тихого и наоборот. Это тоже способствует привлечению внимания детей.

289. Не надо спешить двигаться вперед. Задания должны быть интересны для детей, но не разнообразны. Лучше повторять их, меняя цвета, расположения рисунков.
290. Важно чувствовать и держать в поле зрения всех детей группы. И даже если дети уже способны работать в течение 20–25 минут, а педагог чувствует, что в настоящий момент им это не удается (дети устали, изменилось поведение), надо дать сигнал и закончить урок – не страшно, если он длился всего 3 минуты. Тогда дети не чувствуют свою несостоительность, у них не возникает отрицательных переживаний в связи с учебной деятельностью.
291. Есть дети, которые справляются с заданием быстро, другим же необходимо больше времени. Это надо всегда учитывать, чтобы во время урока ребенок не оставался без дела. На этот случай всегда должны быть приготовлены игры (например, конструктор, мозаика, палочки). Так как у каждого ребенка своя парта с откидывающейся крышкой, педагог кладет под крышку то, что может заинтересовать ребенка. Закончив задание, ребенок может достать игру и поиграть, но вставать с места ему не разрешается до конца урока.
292. Уже с первого этапа существует четкое расписание уроков, которое остается неизменным на последующих этапах. Дети посещают занятия в определенные дни и часы, и распорядок дня и недели по возможности не следует менять.
293. Одновременно с проведением учебной работы большое внимание уделяется игровой терапии. Через игру можно решить очень многие проблемы детей. Большая часть игр с детьми проводится индивидуально, но к концу учебного года дети уже могут объединяться для игры по два-три человека.
294. Если такие занятия как физкультура, музыка, ручная деятельность уже знакомы детям, занимавшимся в Центре раньше, то в подготовительной группе появляются новые занятия. Это – уроки, которые можно условно разделить на 2 вида – развитие речи и обучение математике. Уроки проводятся в новом для детей помещении – классе, и связаны с новыми предметами, атрибутикой. Рассмотрим их подробнее.
- 295.
- 296.
297. Развитие речи
298. Для развития речи у детей с эмоционально-волевыми нарушениями недостаточно только логопедических занятий. Ведь речь опирается на коммуникативные навыки и способность понимать эмоциональный смысл сказанного. И то и другое аутичным детям дается с трудом. Процесс восприятия речи у таких детей очень необычен. Все, что им говорят, аутичные дети понимают буквально, не понимая той эмоции, которая за этим стоит. Поэтому на таких занятиях, как чтение, письмо, счет уделяется большое внимание развитию коммуникативных способностей. Эта работа не может проходить изолированно от других видов деятельности: она осуществляется также и на музыкальных, и на двигательных занятиях, на занятиях по развитию ручной деятельности и др.
- 299.
300. В 2000–2001 учебном году в ЦЛП готовились к школе дети с разным уровнем развития речи. Мы условно разделили их на две группы.
301. К первой группе можно отнести детей с хорошо развитой речью, говорящих сложными фразами. У этих детей большой словарный запас. Но такую речь они используют только в разговорах на излюбленные темы. Поддерживать диалог эти дети не умеют: они либо говорят односложно, либо быстро соскальзывают на волнующую их тему. Они не могут пересказать простой сюжет. К этой же группе относятся дети, речь которых также хорошо развита, но представляет собой довольно

большой устойчивый набор фраз, услышанных от взрослых, из прочитанных книг, увиденных фильмов и пр. Эти дети обычно говорят очень быстро.

302. Ко второй группе относятся дети со слабо развитой, аграмматичной речью. Они не согласуют род, число, падежные окончания. Темп их речи может быть замедлен, интонации бедны, речь часто скандирована и эхолалична. Дети плохо понимают инструкции взрослых. Диалог они поддерживают только за счет эхолаличного повторения последних слов собеседника.

303.

304. Начиная работать с ребенком, мы оцениваем уровень развития его речи и в зависимости от этого выбираем стратегию работы с ним.

305. Работа по развитию речи детей, которых условно можно отнести к первой группе, в основном направлена на поддержание её коммуникативной функции, развитие потребности ребенка вербально общаться в процессе совместного со взрослыми и другими детьми ручного труда, рисования, обучения и других видов деятельности.

306. Занятия по развитию речи для детей, условно отнесенных ко второй группе, – это прежде всего активизация ее, создание условий для речевого общения, беседы на интересующие ребенка темы, речевое взаимодействие со взрослым во всех видах совместной деятельности. Педагог в процессе взаимодействия с ребенком дает инструкции и строит вопросы так, чтобы ребенок находил в них готовую форму ответа. Постепенно от эхолаличного повторения последнего слова ребенок переходит к использованию предлагаемых форм предложения. При любых видах обучения таких детей речь педагога не должна быть многословной, она должна быть похожа на короткую инструкцию.

307.

308.

309. Обучение чтению

310. К началу учебного года некоторые дети, посещающие группу подготовки к школе, уже умеют читать. С остальными дополнительно работают дефектолог и педагог – они проводят индивидуальные занятия, составляют программу для занятий дома. На уроках ставятся задачи по закреплению навыков чтения, по расширению словарного запаса и усвоению отдельных понятий, по знакомству с окружающим миром. Так же, как и в работе со счетом, на этих уроках мы используем серии игр и упражнений с последовательно нарастающей сложностью, которые помогают ребенку запомнить и писать все буквы, слова, закрепить навыки чтения. Дети с помощью игровых заданий учатся делить речь на предложения, предложения на слова, а слова на слоги. В специальных упражнениях они составляют предложения и слова по схемам и на заданную тему.

311.

312. Приведем один из вариантов обучения чтению, использовавшийся в подготовительной группе в 2000–2001 учебном году.

313. Начинаем обучение с буквы «Я».

314. На парту перед каждым ребенком учитель кладет вырезанную из картона большую букву Я.

315.

316. 1-й урок

317. 1) У педагога в руках такая же буква. Сначала педагог, затем каждый ребенок по очереди, прикладывая к груди букву, называют свое имя: «Я – Саша, я – Лена» и т. д.

318. 2) Дети придумывают слова на букву «Я» (3–4 слова).

319. 3) Самостоятельная работа: дети и педагог украшают букву «Я» (кто как хочет):

320.

321. и т. д. [66 - Рисунки М.В. Водинской.]

322. 4) Задание домой: наклеить в альбом картинки на букву «Я» (яблоко, якорь и пр.).

323. Знакомство с каждой новой буквой происходит по той же схеме.

324.

325. 2-й урок

326. Снова в гости пришла буква «Я».

327. 1) Повторение материала первого урока
328. 2) На доске 3–4 крупные картинки с изображением зверей (кот, медведь и т. д.).
329. Педагог прикрепляет перед каждой картинкой букву Я и говорит: «Давайте прочитаем». Дети читают вместе или по очереди: «Я – кот», «Я – медведь».
330. Я
331.
332. Я
333.
334. 3-е и 4-е задания – из первого урока.
335.
336. 3-й урок
337. Буква «Н».
338. Все задания повторяются, как и с буквой «Я».
339. Педагог дает первое слово, подкрепляя его картинкой:
340.
341. Дети получают задание обвести кружком букву «Н».
342. С этим словом работа проводится в течение 2–3 уроков и дома.
343. В качестве самостоятельной работы предлагается игра в няню.
344. Задания для самостоятельной работы:
345. – Раскрась букву «Н» синим цветом, а «Я» – красным.
346. – Раскрась первую (последнюю) букву в слове:
347.
348. – В слове потерялась одна буква, вставь ее (разные варианты)
349.
350. 4–5 уроки – повторение с разными вариантами заданий.
351.
352. 6 урок
353. «Сегодня я познакомлю вас с волшебным словом, которое поможет нам читать».

Педагог дает каждому ребенку карточку со словом «ЭТО». Затем вся группа в течение 1–2 минут играет в такую игру: показывая на предмет, педагог или ребенок говорит: «ЭТО стол», «ЭТО окно», «ЭТО дверь» и т. д.

На доске появляется картинка: мяч. Перед ней педагог прикрепляет карточку со словом ЭТО, читает: «ЭТО мяч». Затем он раздает всем детям картинки (учитывая интересы детей) и просит положить на стол (парту) сначала карточку со словом «ЭТО», потом картинку. Затем каждый читает, что у него получилось.

Теперь каждый урок начинается с чтения: сначала дети читают хором с доски, потом по очереди.

ЭТО

ЭТО

ЭТО

Знакомство с буквами происходит на каждом уроке, но не в алфавитном порядке: буквы берутся из тех слов, которые выбраны для работы в данной группе детей.

После слова «ЭТО» дети знакомятся с буквой «И».

«К нам в гости пришла новая буква, но она спряталась, давайте ее найдем».

Педагог предлагает выйти к доске двум детям и говорит: «ЭТО Петя И Саша». Между ними ставится буква И. Все называют ее хором.

Затем из карточек со знакомыми словами и картинок на доске складывается фраза:

ЭТО

И

А затем детям предлагается сложить на столе фразы из своих картинок и карточек со словами. Каждый читает по очереди свою фразу, например:

ЭТО

И

Дальше дети узнают буквы: «О», «К», «Т», «А», «С», «Л», «У»...

В работе используются 5-10 слов, которые можно составить из этих букв:

Постепенно картинки заменяются карточками со словами.

Усложняются задания и для самостоятельной работы.

Образцы для самостоятельной работы

Затем дети вставляют в знакомые слова пропущенные буквы

Все задания надо делать красочными.

Все новые слова учим, пишем таким образом:

С помощью таких картинок дети читают новые слова, играют в магазин: «Я хочу купить (читает) МОЛОКО» и т. д. Магазин может быть любой: продукты, игрушки, электротовары и пр. Так же можно играть в зоопарк, лес и т. д. Можно делать вывески на домах:

Предела фантазии и творчеству нет, но всегда надо исходить из интересов и словарного запаса каждого ребенка. Предлагая детям новые слова, можно спрашивать:

- Какая первая буква?
- Последняя буква?
- В каком слове еще встречалась такая-то буква? Далее дети начинают подписывать картинки:

Сначала на листе изображена только одна картинка, потом их число увеличивается с учетом возможностей ребенка. Очень нравится ребятам подписывать имена: 1) на большом листе нарисованы девочки и мальчики. Сначала дети прикрепляют под ними уже написанные на карточках имена. Эта работа проводится у доски. На листах для самостоятельной работы дети пишут сами. При этом используется зрительная опора в виде клеточек: педагог рисует для каждого слова столько клеточек, сколько букв в этом слове, потом ребенок заполняет клеточки буквами.

2) на большом листе нарисован доктор Айболит, а к нему идут лечиться звери. Работа проводится также, как с именами: дети пишут в клеточках названия зверей.

Обучение письму

Как и в остальных видах учебной деятельности, мы не ставим задачу учить детей писать. Наша цель – подготовить их к обучению письму в школе.

У всех наших детей плохая мелкая моторика. Они не умеют, а некоторые просто отказываются держать карандаш. Также дети плохо ориентируются в пространстве листа, не соизмеряют свои движения, не видят клетку, линейку. Выполнение любых письменных заданий для детей является очень трудной работой. Именно в связи с этой деятельностью у ребенка появляется наибольшее количество отказов, отрицательных эмоций, агрессии.

Пытаясь вызвать интерес ребенка к письму, мы стараемся сделать все задания красочными, привлекательными, учитываем избирательный интерес ребенка к определенной теме (один ребенок, например, любит машины, другой – электрические провода и др.).

Ваня И. в течение двух месяцев отказывался работать с карандашом, ни к одному заданию не притрагивался. Его любимыми игрушками были баночки из-под пива и соков, ведра. Тогда для него стали готовить задания, выполнять которые надо было на нарисованных педагогом в альбоме банках (сначала раскрасить, потом написать в каждой букву, цифру и т. д.). Почувствовав уверенность, мальчик через некоторое время стал выполнять все задания, предлагаемые педагогом.

Задания по подготовке детей к письму – обязательная часть каждого урока (математики и чтения). В начале урока педагог ставит на доску карточки, где написан месяц и день недели: «Сегодня ЧЕТВЕРГ, а месяц – МАЙ». Дети очень быстро обучаются сами находить карточки с нужными надписями.

Надо учитывать то, что интерес к графической форме слова возникает у детей с особенностями эмоционально-волевой сферы только в том случае, если слово знакомо и интересно. Чтение и письмо знакомых слов входит как обязательный элемент в игры, используемые на уроках: играя в «Почтальона», педагог просит детей после слова «КУДА» написать название города; в игре «Гости» или «День рождения» не обойтись без слов: ТОРТ, ЧАШКА, ШАР и имен детей.

Мы также не фиксируем внимание детей на словах «читай», «пиши». Вместо этого мы сдвигаем акцент на другой процесс, например не «напиши свое имя», а «подпиши свою работу» (на листе с заданием есть для этого специальное место).

От этапа к этапу задания усложняются. У детей улучшается навык работы с карандашом, и поэтому возрастает интерес к заданию. Постепенно эти задания становятся у детей любимыми. Они не считают урок законченным, если не было письменного задания.

Мы заметили, что выполнение таких заданий успокаивает детей, снимает напряжение, помогает сосредоточиться. К концу учебного года почти все дети подготовительной группы, как правило, выполняют задания самостоятельно, без помощи педагога.

Мы обязательно учитываем, что для эффективного обучения речевая инструкция всегда должна сопровождаться зрительным подкреплением. Детей постоянно должны окружать слова, написанные на карточках. В начале работы слова всегда подкрепляются картинками: ребенок, которому трудно прочитать слово, может смотреть на картинку и при этом не чувствовать свою неспособность выполнить задание. Когда слова запоминаются и дети перестают путаться в их написании, картинки убираются, дети ориентируются только на слово.

Очень полезны задания по нахождению знакомых букв и слов в книге. Книги подбираются заранее с учетом интересов детей. Педагог предлагает найти и обвести в кружок нужную букву – сначала одну, а потом 2–3. Когда дети научатся находить букву им предлагают найти знакомое слово и обвести его. Эти задания всегда выполняются с интересом и удовольствием, и очень помогают в развитии и удержании внимания, стимулируют интерес к книге, к самостоятельному чтению.

Также детям предлагаются задания, в которых нужно найти ошибку. Например, заяц не дописал буквы в слове, надо ему помочь. Ребенку дают 2–3 картинки с написанными словами, в которых пропущена или не дописана буква. Дети исправляют ошибку. Строгий учитель Еж забирает у ребят только те карточки, в которых нет ошибок. Желание ребенка отдать все карточки Ежу побуждает его к внимательному самостоятельному прочтению слов. Обычно используются слова, состоящие не более чем из четырех букв. Сложность слов зависит от возможностей ребенка – чем лучше читает ребенок, тем труднее слова ему подбираются.

Обучение математике

Формирование неречевых рядов – первый шаг к овладению числовым рядом

Почти у всех детей подготовительной группы способность к регуляции собственных действий снижена или не сформирована совсем. Формирование функции программирования и контроля – очень важный этап в подготовке детей к обучению, так как она является необходимым условием для овладения различными видами деятельности. Разнообразные задания на составление последовательных рядов готовят детей к обучению чтению и работе с числовым рядом.

Первый этап. На этом этапе мы обучаем детей выкладывать на столе или специальных дощечках геометрические фигуры в определенной последовательности: круг, квадрат, снова круг и т. д. Фигуры могут быть одного цвета, но разной формы, или одинаковой формы, но различаться по цвету. Можно использовать также палочки разной величины и разного цвета, мозаику, карточки с картинками. Выбор материала зависит от предпочтений каждого ребенка.

Очень важно, чтобы геометрический материал, палочки, карточки были одни и те же, а менялись только задачи. Тогда дети чувствуют себя увереннее, быстрее понимают задания, что побуждает их работать самостоятельно, без помощи педагога. Задания должны быть простыми, часто повторяющимися, но при этом вызывать интерес у детей. По мере освоения ребенком задания можно постепенно увеличивать его сложность.

На втором этапе мы продолжаем обучать ребенка работе с последовательным рядом, добавляя в чередование третий элемент. На этом этапе работа с предметами заменяется рисунками – ребенок выкладывает на столе карточки с изображением простых предметов (мячик, дерево, кукла, мячик, дерево, кукла и т. д.).

Много внимания уделяется самостоятельной работе детей. Важно дозировать помощь, которую педагог оказывает ребенку, – подсказывайте или выполняйте за ребенка только то, что он не может сделать сам, максимально побуждая его к самостоятельности.

Обязательными условиями овладения новым навыком для каждой группы являются:

- 1) совместная работа с педагогом, помогающая избежать ошибок;
- 2) красочность заданий – они должны вызывать интерес и привлекать внимание ребенка;
- 3) учет индивидуальных интересов ребенка;
- 4) последовательность и своевременность этапов работы (вводить новые элементы в ряд следует только тогда, когда ребенок освоил предыдущее задание и не делает ошибок).

Педагог выбирает исходный уровень сложности задания и определяет скорость продвижения индивидуально для каждого ребенка. Не надо бояться многократно предлагать некоторым детям выполнять одни и те же задания. Это дает ребенку положительные переживания, уверенность в своих силах, стремление к самостоятельной работе.

Счет

Обучение счету происходит в следующей последовательности:

1. Счет вслух («зарядка-лесенка»). С этого начинается каждый урок: один ребенок или вся группа называет по порядку числа от одного до трех и обратно. Постепенно числовой ряд удлиняется, и к концу года дети считают до 10 и обратно.
2. Пересчет предметов, пальцев на руке, шариков на счетах, игрушек, палочек.
3. Порядковый счет сначала до трёх, потом постепенно добавляем по одному числу. Игры в «Почтальона», в «Доктора Айболита», в «Гости» и «Магазин».
4. Обратный счет, начиная с трёх. Игра по картинке «Ступеньки».
5. Пересчет предметов. На большом листе нарисованы герои любимых сказок. На столах у детей – мягкие игрушки, счетный материал (по пять штук). Педагог предлагает поочередно каждому отнести Незнайке, Винни-Пуху и другим определенное количество предметов (начинаем с трёх, к концу года – восемь).
6. Поочередный счет. Игра с мячом. Педагог бросает мяч ребенку и говорит: «Один», ребенок бросает мяч педагогу и говорит: «Два» и т. д. В начале учебного года дети часто называют то же число, что и педагог, но после трёх занятий, поняв правила игры, называют числа верно. На уроке дети выполняют то же задание с карточками: на столе у них карточки с цифрами от 1 до 8; педагог поднимает карточку с цифрой 2, дети – 3 и т. д. Это становится возможным после знакомства с цифрами.
7. Счет на слух. Педагог или кто-то из детей ударяет в бубен, а дети должны посчитать количество ударов и назвать число (устно или поднимая карточку).
8. Счет до определенного числа. На парте у каждого ребенка по 3–4 игрушки и фасоль в блюдце. Педагог предлагает дать каждому «гостю» по 2 (3,4, 5) «конфеты».

Именно в такой последовательности мы предлагаем эти задания на уроках, закрепляя потом навыки счета в игре или творческой деятельности.

Переходить к цифрам надо только тогда, когда ребенок научится называть числа и считать. Иначе многие дети долго не могут запомнить цифры, путают их написание. Знакомство с цифрой должно сопровождаться картинкой.

Когда педагог уверен, что ребенок запомнил цифры, картинки убираются. Мы лепим цифры из пластилина, раскрашиваем цифры, вырезанные из картона, находим их среди других цифр. Ребенку дается карточка, на которой нарисовано 10–15 цифр разной величины. Ребенок должен найти и зачеркнуть или обвести в кружок те цифры, которые назовёт педагог.

В работе используем большие картины для игровых занятий:

1. Дом в три этажа с большими окошками (для игры в почту, гости).
2. Доктор Айболит, а к нему стоит очередь из восьми зверей (для порядкового счета).
3. Дом, состоящий из четырех подъездов, лифта и девяти этажей (для игры в почтальона).

Эти же картины используются и на уроках чтения, но задания с этими картинками даются другие. Мы замечали, что в свободное время дети подходят к этим картинкам и играют сами, иногда – вдвоем.

К концу года дети, как правило, осваивают счет до 10, знают и пишут цифры до 9, могут соотносить количество предметов с цифрами. В работе мы используем тетради, некоторые задания из прописей для массовых школ.

Результаты работы подготовительной группы 2000–2001 гг

За год обучения в подготовительной группе дети познакомились с понятиями «буква», «слово», «предложение». Они научились писать почти все буквы, слова из трех-пяти букв; составлять и читать короткие предложения; находить первую и последнюю буквы в слове; придумывать слова на заданную букву.

К концу года дети освоили счет до 10, знали и умели писать все цифры, могли соотносить количество предметов с цифрами.

У детей появилась возможность сосредоточенно работать на уроке: если в начале года ребята могли выполнять задание 1–2 минуты, то к концу года они работали самостоятельно 15–20 минут, не отвлекаясь и не выбегая из-за стола; научились работать у доски, слышать и понимать педагога, отвечать на вопросы.

Таким образом, можно говорить об улучшении внимания, регуляции собственной деятельности и поведения всех детей группы.

Детям было достаточно легко принять правила поведения на уроках в школе, поскольку они были уже освоены в течение года.

Поступление в школу

В подготовку к школе обязательно включается предварительное знакомство со школьной ситуацией: в последней четверти мы ходим с детьми на уроки в школу. К этому времени уже должна быть определена школа, где будет обучаться ребенок. Но чтобы попасть в эту школу, ребенку надо преодолеть еще одно препятствие: психолого-медицинско-педагогическую комиссию (ПМПК), на которой ребенок-аутист, как и другой ребенок с особенностями развития, должен получить направление на получение дальнейшего образования. Вся процедура построена таким образом, что не дает возможности членам комиссии получить правильное представление о ребенке и проверить его знания.

Для наших детей это настоящее испытание. Им сложно проявить себя в незнакомой среде, разговаривать с незнакомыми людьми; хорошо, если это один человек, а когда их три-четыре – многие ребята замыкаются, не хотят отвечать на вопросы. И хотя ПМПК созданы для того, чтобы помочь подобрать ребенку наиболее подходящее место для дальнейшего обучения, – пока они играют роль препятствия, к которому надо подготовить и натренировать ребенка. И готовить к этому испытанию надо не только ребенка, но и родителей, чтобы для всей семьи это не стало очередной психологической травмой. Мы пытаемся проигрывать эту ситуацию, хотя это не всегда помогает. Обычно заранее договариваемся со школой, в которой будет учиться ребенок; если тестирование проводится в школе – как правило, приходим на тестирование вместе с ним, иногда приносим свои пособия, к которым ребенок привык.

Хочется надеяться, что система определения образовательного маршрута для ребенка с нарушениями развития изменится, станет более гибкой. Процедуру диагностики для таких детей можно было бы организовать по-другому. Члены комиссии получили бы гораздо больше информации о ребенке, если бы могли увидеть, как он занимается в привычной для него обстановке, например, просмотреть видеоматериал или даже понаблюдать за ребенком на занятиях. Детям с аутизмом нужно длительное время для того, чтобы установить доверительные отношения с педагогом, начать выполнять его просьбы, отвечать на вопросы. Значит, и для верной оценки уровня возможностей ребенка недостаточно одной встречи в формальной обстановке.

Если педагоги из школы, куда пойдет ребенок, готовы приехать и понаблюдать, как он занимается в подготовительной группе, то возникает возможность диалога, совместного обсуждения особенностей ребенка и конкретных приемов работы с ним.

Те ребята, которые по своему интеллектуальному развитию могут обучаться по массовой программе, поступают в обычные школы по месту жительства, другие – в специализированные школы, с которыми Центр поддерживает тесный контакт. Наши педагоги посещают уроки в школах, общаяются с учителями и родителями, совместно с ними обсуждают трудности, с которыми дети сталкиваются в школе, чтобы обратить на это внимание в подготовительном классе, т. е. мы заранее начинаем работать с тем материалом, который трудно давался детям. Иногда в работе мы используем задания, составленные учителями школ. Учителя участвуют в семинарах Центра, сообщают нам, если что-то вызывает сомнение, если ребенку нужна дополнительная помощь. Так, некоторые ребята, обучаясь в школе, при необходимости получают коррекционную помощь в Центре.

За несколько лет работы по подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра стало ясно, что эта программа работает: такие дети могут и должны учиться в классе. По сравнению с индивидуальным обучением их социальная адаптация и само обучение в школе проходят намного успешней, если они включены в коллектив других детей.

Литература

1. Айрес Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. – М.: Теревинф, 2010.
2. Аршавский И. А. Ваш малыш может не болеть. – М.: Советский спорт, 1990.
3. Аршавский И.А. Ваш ребенок: У истоков здоровья. – М.: Наука, 1992.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Методология нейропсихолого-гического сопровождения детей с неравномерностью развития психических функций // Доклады Второй Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. – М.: 2003.
5. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2007.
6. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе: Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики: Сборник. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
7. Беркович М. Нестрашный мир. – СПб.: Сеанс, 2009.
8. Большой психологический словарь / Сост. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2004.
9. Бочкарев Л.Л. Социально-перцептивные механизмы музыкального переживания // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 150–157.
10. Будильцева Т.Б. Переход от игры к обучающим занятиям в работе с детьми с выраженными нарушениями развития познавательной сферы // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Сборник– М.: Теревинф, 2009. – Вып. 6–7. -С. 181–197.
11. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: Практическое руководство– М.: Генезис, 2001. – Ч. 2.

12. Винникот Д.В. Игра и реальность. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008.
13. Водинская М.В., Шапиро М.С. Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью. – М.: Теревинф, 2006.
14. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Выготский: Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996.
15. Выготский Л.С. Педология школьного возраста//Выготский: Антология гуманной педагогики. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996.
16. Выготский Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. – М.: Лабиринт, 1997.
17. Выготский Л.С. Проблема возраста//Л.С. Выготский. Психология. – М., 2000. – С. 892–911.
18. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – 5-е изд. – М.: АСТ; Астрель, 2011.
19. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна: Феникс+, 2005.
20. Грин Р.В. Взрывной ребенок: Новый подход к воспитанию и пониманию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей. – 4-е изд. – М.: Теревинф, 2010.
21. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды: Мой опыт преодоления аутизма. – М.: ЦЛП, 1999.
22. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию. – СПб., 2003.
23. Дети с синдромом Ретта / Под ред. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2009.
24. Дименштейн Р.П., Ларикова И.В. «Интеграция» или «инклузия»? // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Сборник. – М.: Теревинф, 2009. – Вып. 6–7. – С. 141–152.
25. Дорохотова Т.А., Брагина Н.Н., Зайцев О.С., Гогитидзе Н.В., Ураков С.В. Односторонняя пространственная агнозия.-М.: Книга, 1996.
26. Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Сборник. – М.: Теревинф, 2006. – Вып. 5. – С. 9–33.
27. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Издательский центр «Академия», 2009.
28. Зарубина Ю.Г. и др. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ / Ю.Г. Зарубина, И.С. Константинова, Т.А. Бондарь, МГ. Попова. – М.: Тере-винф, 2009.
29. Захарова И.Ю. Нарушения общения и проблемы поведения: опыт коррекции. / в сб. Педагогика, которая лечит – М., 2008.
30. Захарова И.Ю., Моржина Е.В. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. – М.: Теревинф, 2010. – (Лечебная педагогика: Методические разработки).
31. Зинченко В.В. Человек в пространстве времен//Развитие личности. – 2000. – № 3. – С. 23–50.
32. Иовчук Н.М. и др. Адаптация в малой коррекционной группе детей с дефицитарностью общения / Н.М. Иовчук, А.А. Северный, А.Л. Битова, Р.П. Дименштейн, Н.Л. Моргун. – М.: Центр лечебной педагогики, 1994.
33. Клочкова Е.В. Церебральный паралич: Материалы для родителей /– СПб.: Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, 2002.
34. Костин И. А. Клубная форма работы с подростками и взрослыми с последствиями синдрома РДА // Особый ребенок: Исследования и опыт помощи: Сборник. – М.: Теревинф, 2000. – Вып. 3. – С. 118–134.

35. Кривцова С.В. Учитель и проблемы дисциплины. – М.: Генезис, 1997.
36. Лаврентьева Н.Б. Подготовка к школьному обучению детей с аутизмом: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 2008.
37. Лебединский В.В. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция/В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
38. Липес Ю.В. Как мы рисовали с Артемом // Педагогика, которая лечит: Сборник / Сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. – С. 57–59.
39. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. – М., 1927.
40. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
41. Меланченко Е. Об этапах грамотного неврологического осмотра детей // Наш малыш. – 2003. – № 5. – С. 12–16.
42. Моргун Н.Л. Подготовка к обучению в школе детей с особенностями эмоционально-волевой сферы // Педагогика, которая лечит: Сборник / Сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. – С. 178–200.
43. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006.
44. Мурашова Е.В. Дети-«тюфяки» и дети-«катастрофы»: Гипо-динамичный и гипердинамичный синдром. – Екатеринбург: У-Фактория, 2003.
45. Мясищев В.Н., Готсдинер А.Л. Влияние музыки на человека по данным электроэнцефалографических и психологических показаний // Вопросы психологии. – 1975. – № 31. – С. 54–67.
46. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. – М.: МГППУ, 2008.
47. Никольская О.С, Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997.
48. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2010.
49. Общая психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон: Энциклопедический словарь: В 6 т./ Ред. – сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
50. Опыт работы интегративного детского сада. – М., 2004.
51. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2011.
52. Пиаже Ж. Психология интеллекта//Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. – М., 1994.
53. Рязанова А.В. О родительских группах//Педагогика, которая лечит: Сборник / Сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. – С. 36–54.
54. Савенков А.И. Как рассадить детей в классе: Психологическое пространство личности ребенка. – М.: Чистые пруды, 2006. – (Библиотечка «Первого сентября»: Школьный психолог; Вып. 4 (10)).
55. Сакс О. Человек, который принял жену за шляпу, и другие истории из врачебной практики. – СПб.: SciencePress, 2005.
56. Сансон П. Психопедагогика и аутизм. – М.: Теревинф, 2008.
57. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети: Системный подход к помощи детям с нарушениями развития.– 2-е изд. – М.: Теревинф, 2009. – (Особый ребенок).
58. Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии. -2002.-№ 1.-С. 17–26.
59. Соловьевна Е.В. Моя математика: Развивающая книга для детей 3–4 лет. – М.: Просвещение, 2010.
60. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002.
61. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=95>
62. Фромм Э. Искусство любить: Исследование природы любви. – М.: Педагогика, 1990.
63. Хёйзинга И. Homo ludens (Человек играющий). – СПб.: Азбука, 2007.
64. Хольц Р. Помощь детям с церебральным параличом. – М.: Теревинф, 2007.

65. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.
66. Цыганок А.А., Виноградова А.Л., Константинова И.С. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий. – М.: Теревинф, 2006.
67. Цыганок А.А., Гордон Е.Б. Коррекция пространственных представлений у детей // Педагогика, которая лечит: Сборник / Сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. – С. 103–110.
68. Шаргородская Л.В. Формирование и развитие предметно-практической деятельности на индивидуальных занятиях-М.: Теревинф, 2006.
69. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях / Под ред. Ю.В. Липес. – М.: Теревинф, 2006.
70. Юханссон И. Особое детство. – М.: Теревинф, 2010.
71. Williams D. Nobody Nowhere: The Remarkable Autobiography of an Autistic Girl. Jessica Kingsley Pub, London, 1999.