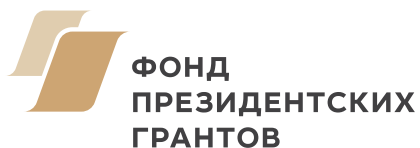


Лечебная
педагогика:
базовые подходы
и практические
рекомендации

Издание осуществлено в рамках проекта РБОО «Центр лечебной педагогики» с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов.



Лечебная педагогика: базовые подходы и практические рекомендации

Москва Теревинф 2020

УДК 376.1.02-056.3(082)

ББК 74.59.002.4я43

Л53

Л53 Лечебная педагогика: базовые подходы и практические рекомендации / сост. И.С. Константинова, М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2020. – 589 с.

В книге собраны и систематизированы ранее опубликованные и новые методические материалы Центра лечебной педагогики «Особое детство» о занятиях с детьми с расстройствами аутистического спектра, ЗПР различного генеза, множественными нарушениями, включающими нарушения зрения или слуха, генетическими синдромами и другими проблемами развития. В сборнике представлены современные подходы к работе по развитию эмоционально-волевой, сенсомоторной и познавательной сфер ребенка, по интеграции особого ребенка в обществе, поддержке его семьи.

Предложенные рекомендации позволят читателю расширить представления о возможностях, которые дают скоординированные усилия команды специалистов в работе с различными проблемами развития. Практикующие специалисты смогут повысить свои компетенции, пополнить арсенал педагогических приемов, больше узнать о деятельности коллег, избравших для себя лечебно-педагогический подход.

Книга адресована педагогам, психологам, логопедам, социальным работникам и другим специалистам, а также студентам, тьюторам, родителям и всем, кто соприкасается со сферой помощи особым детям.

© Авторский коллектив, тексты, 2020

© Теревинф, сост., оформл., 2020

Содержание

Предисловие научного редактора.....	7
Диагностика	17
<i>И. Ю. Захарова</i> Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы.....	19
<i>И.В. Верещага, И.В. Моисеева, А.М. Пайкова</i> Психолого-педагогическая диагностика детей с ТМНР, включающими нарушения зрения и слуха: от диагноза к функциональным возможностям ребенка	73
Развитие ребенка в игре	97
<i>М. В. Яремчук</i> Игровые занятия в системе помощи детям с особенностями развития.....	99
<i>Ю. Г. Зарубина, И. С. Константинова, Т. А. Бондарь, М. Г. Попова</i> Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ.....	125
<i>Т. Б. Будильцева</i> Использование фольклорных тактильно-ритмических игр и хороводов в работе с детьми с ТМНР.....	164
Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях	195
<i>И. С. Константинова</i> Музыкальные занятия как средство психолого- педагогической помощи детям с нарушениями развития.....	197

<i>С. А. Хатуцкая</i> Музыкальные занятия при нарушении общения у детей	208
<i>А. Л. Битова, Ю. В. Лунес</i> Специальные занятия музыкой, ориентированные на стимуляцию экспрессивной речи у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития	224
<i>А. В. Майорова</i> Опыт создания интегративного музыкального ансамбля	235
Познавательное и двигательное развитие ребенка	241
<i>Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова, И. С. Константинова, М. А. Посицельская, А. Е. Рязанова, М. В. Яремчук</i> Физкультура	243
<i>Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова, И. С. Константинова, М. А. Посицельская, А. Е. Рязанова, М. В. Яремчук</i> Урок в группе подготовки к школе	250
<i>А. А. Цыганок, А. Л. Виноградова (Ермолаева), И. С. Константинова</i> Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий	274
<i>Е. Ю. Климонтович</i> Формирование речи в процессе индивидуальных логопедических занятий	328
Развитие предметно-практической деятельности и арттерапия	361
<i>Л. В. Шаргородская</i> Формирование и развитие предметно-практической деятельности на индивидуальных занятиях	363
<i>Т. Е. Лаврентьева, О. В. Караневская</i> Обучение основам ремесла и развитие общения на занятиях в керамической мастерской	406

<i>М. В. Водинская, М. С. Шапиро</i>	
Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью	449
Работа с семьей особого ребенка	483
<i>Е. В. Моржина</i>	
Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома.....	485
<i>Е. В. Клочкова</i>	
Интегративный лагерь для детей с двигательными нарушениями	508
<i>Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова, И. С. Константинова, М. А. Посицельская, А. Е. Рязанова, М. В. Яремчук</i>	
Помощь семье.....	550
Интеграция и социализация	559
<i>Е. С. Домбровская</i>	
Интегративная группа «детский сад»	561
<i>И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина</i>	
Последовательное введение ребенка с расстройством аутистического спектра в группу сверстников и в интегративную группу «детский сад»	575
<i>А. А. Легостаева</i>	
Дневная занятость и предпрофессиональная подготовка для молодых людей (18+) с множественными нарушениями развития «Рабочий полдень»	581

Предисловие научного редактора

В этой книге собраны методические материалы, созданные специалистами Центра лечебной педагогики в процессе многолетней практической работы. Часть из них в разные годы были изданы в виде методических брошюр. Несмотря на то, что некоторым из этих текстов уже больше 10 лет, они по-прежнему не теряют актуальности и приведены лишь с небольшими исправлениями. Другие тексты представляют собой переработанные программы, на основе которых строится работа в Центре, а также статьи, опубликованные в различных изданиях, в том числе в научно-практическом сборнике «Особый ребенок».

Собранные материалы охватывают работу в разных сферах: развитие эмоционально-волевой, сенсомоторной, познавательной сфер. Кроме того, они иллюстрируют разные виды и формы работы: читатель найдет руководство к проведению различных индивидуальных и групповых занятий, а также рекомендации, на основе которых можно составить программу действий для родителей. Читатель легко обнаружит, что в разных текстах зачастую освещаются одни и те же темы. Так, например, статья А.А. Цыганок с соавт. содержит описание занятий по игровой терапии, развитию предметно-практической деятельности, музыкальных занятий и др., которым в данном сборнике посвящены отдельные статьи. Развитие речи особого ребенка составляет содержание статей Е.Ю. Климонтович и А.Л. Битовой – Ю.В. Липес. Это сделано не случайно и связано с тем, что в каждом случае автор обращает внимание на определенный аспект данной проблемы и описывает его с точки зрения именно своей практической работы.

В некоторых текстах указан возраст, для которого рекомендована методика, причем предлагаемый диапазон может быть чрезвычайно широк (например, от 2,5 до 10 лет). В дру-

гих такое указание вовсе отсутствует. Это связано с тем, что при работе с ребенком, имеющим нарушения развития, сложно, а иногда и нецелесообразно ориентироваться только на паспортный возраст. Подбирая методiku и материал, следует ориентироваться на другие, более важные критерии – на психологический возраст, существующий у ребенка опыт, характер и выраженность нарушений и др.

Тексты, представленные в сборнике, образуют несколько тематических разделов. Следует отметить, что содержание многих статей достаточно широко, охватывает разные области развития ребенка. Поэтому отнесение некоторых текстов к тому или иному разделу является в какой-то степени условным. Так, например, использование разных форм предметно-практической деятельности позволяет специалисту работать над формированием и познавательной, и эмоционально-волевой сфер, а также совершенствовать моторные навыки ребенка; организация смены летнего лагеря для семей, воспитывающих детей с нарушениями моторной сферы, безусловно является вариантом работы по развитию двигательной сферы и т.д.

Открывает сборник статья И.Ю. Захаровой, посвященная диагностике состояния особого ребенка. Она особенно актуальна для специалистов, работающих с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы и связанные с ними трудности установления контакта с новым человеком, адаптации в новой ситуации. Очевидно, что диагностика его развития, способностей может быть крайне затруднена, на приеме у специалиста он может не включиться во взаимодействие и не показать ничего из того, что, по словам родителей, успешно делает в привычной обстановке и со знакомыми людьми. Автор показывает, что можно увидеть, внимательно наблюдая за ребенком, какие сведения можно получить от родителей, а также как построить работу на этапе диагностических занятий.

Статья И.В. Верещаги, И.В. Моисеевой, А.М. Пайковой также посвящена вопросам диагностики, но здесь авторы

рассматривают трудности другого характера: ребенок может не испытывать проблем мотивации и контакта с незнакомым взрослым, но тем не менее не способен продемонстрировать имеющиеся у него возможности, так как они крайне ограничены. Нарушения могут затрагивать интеллект, сенсорную (зрение, слух) и моторную сферы. Специалисты с большим опытом работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития, предлагают новые задания, не применявшиеся ранее при обследовании.

Характеризуя программу, которая предлагается ребенку в Центре лечебной педагогики, специалисты условно разделяют составляющие ее занятия на игровые, познавательные и занятия в мастерской. Конечно, если мы имеем дело с маленьким ребенком (дошкольником) или ребенком более старшего возраста, у которого еще не сформирована в полной степени учебная мотивация и учебная деятельность, все занятия должны включать игровую составляющую. Но есть такие занятия, в которых игра – это не способ увлечь ребенка и подвести его к другой форме отношений, а основное содержание и цель. Таким занятиям посвящен второй раздел сборника.

Коррекционная работа с ребенком дошкольного возраста, имеющим нарушения или особенности развития эмоционально-волевой сферы, начинается с индивидуальных игровых занятий, описанию которых посвящена статья М.В. Яремчук. Автор рассматривает процесс игры на разных этапах работы, от наблюдения за игрой ребенка, еще не готового к взаимодействию, через осторожное присоединение к этой игре – к формированию группового взаимодействия. Начинается работа психолога в этом направлении с диагностического этапа, но в отличие от, например, статьи А.А. Цыганок с соавт. здесь эта диагностика имеет более локальный, узконаправленный характер: автора интересует именно развитие игры и взаимодействия с партнером.

Одним из первых групповых занятий для ребенка, имеющего трудности регуляции поведения, общения и адапта-

ции, нередко становится КРУГ – ритмически организованное занятие, направленное в первую очередь на развитие взаимодействия между детьми, вовлечение в общую игру. Одно из средств, с помощью которых решаются эти задачи, – это ритм игр и стихов, из которых строится занятие, – он помогает ребенку включиться в общее действие, облегчает ориентировку в происходящем. Похожие средства используются и при организации фольклорных игр, описанных в статье Т.Б. Будильцевой, с чем связано некоторое пересечение репертуара этих занятий: одна и та же игра может быть трансформирована в зависимости от того, в каких условиях предполагается в нее играть (дети могут сидеть на стульчиках в кругу или стоять в большом хороводе в спортивном зале).

Музыкальное занятие также представляет собой очень эмоциональный вид работы и может стать одним из первых в программе занятий ребенка. В разделе «Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях» объединены несколько статей специалистов Центра, посвященных этой теме. И.С. Константинова описывает разные формы таких занятий, которые проводятся в ЦЛП, приводит основные виды музыкальной деятельности, составляющие содержание занятия, а также способы их адаптации к возможностям особого ребенка (например, как может «танцевать» ребенок с грубыми нарушениями сенсомоторной сферы). С.А. Хатуцкая описывает свой опыт проведения групповых занятий с детьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы. Здесь также приводятся основные виды музыкальной деятельности, но в данном случае они интересуют автора как различные этапы работы с ребенком, испытывающим трудности усвоения структуры занятия, адаптации в новых условиях. Статья А.Л. Битовой и Ю.В. Липес посвящена взаимодействию музыкального педагога и логопеда и тем возможностям, которые оно открывает для развития речи в случае ее тяжелого нарушения. В программе занятий ребенка с тяжелыми нарушениями речи сочетаются групповые и индивидуальные занятия, работа с логопедом, специалистом

по игровой терапии и музыкальным педагогом. Авторы описывают работу на разных ее этапах. В статье «Опыт создания интегративного ансамбля» А.В. Майорова описывает свою работу с подростками, имеющими различные нарушения развития. В качестве адекватной и доступной всем ребятам общей деятельности выбрана игра в интегративном ансамбле, где каждому участнику подобран подходящий инструмент и соответствующая его способностям партия.

Статья «Физкультура» (так же, как «Урок» и «Работа с семьей») представляет собой главу из книги «Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе». Структура описания соответствует представлению авторов о средовом подходе как эффективном инструменте работы с ребенком, имеющим нарушения поведения, – при организации работы уделяется пристальное внимание как пространственно-временной организации среды, так и ее социально-эмоциональной и смысловой составляющим. Несмотря на то, что на физкультурном занятии детям предлагаются активные игры и упражнения, способствующие развитию сенсомоторной сферы, одна из основных задач на этом занятии – формирование механизмов регуляции поведения и освоение соответствующей среды.

Чтобы ребенок смог включиться в занятие и успешно участвовать в нем, очень важно помочь ему освоить его структуру, действующие правила и варианты поведения, характерные для данной ситуации. Это часто становится первой задачей любого занятия, и лишь после ее решения специалист может поставить новые, в большей степени соответствующие именно его занятию: на физкультуре это развитие двигательной сферы, на занятии логопеда – развитие речи и т. д. На этапе подготовки к школе особенно актуальной становится задача освоения ребенком структуры и правил поведения, действующих на уроке. К сожалению, действующие при школах группы подготовки к школе такую задачу, как правило, не ставят: педагог предполагает, что придет-

шие на занятия дошкольники легко примут и будут соблюдать правила, выполнять задания. Это становится причиной того, что дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы «не удерживаются» в такой ситуации, не участвуют в учебном процессе, нарушают дисциплину. Те же проблемы сохраняются и при поступлении в первый класс, из-за чего многим родителям таких детей настойчиво предлагают перевести ребенка в другую школу или предпочесть индивидуальное обучение. В статье «Урок» специалисты Центра, много лет работающие в группах подготовки к школе, делятся опытом в сфере формирования именно эмоциональной готовности ребенка к школе, помощи ему в освоении действующих на уроке правил, развития возможностей регуляции поведения и адаптации в такой новой и непривычной среде. Лишь после успешного решения этих задач можно ставить новые, касающиеся познавательного развития, формирования знаний, умений и навыков, необходимых для обучения в школе.

В статье А.А. Цыганок, А.Л. Виноградовой (Ермолаевой), И.С. Константиновой более пристальное внимание уделяется познавательному развитию. В качестве инструмента анализа проводимой работы выбран нейропсихологический анализ, оценка состояния разных составляющих ВПФ ребенка. Описаны не только занятия нейропсихолога, но и возможности, которые дают для решения тех же задач разные занятия. Авторы не описывают, как должны быть организованы занятия физкультурой или музыкальные (этому посвящены соответствующие статьи в настоящем сборнике), но приводят задачи, которые успешно решаются в рамках таких занятий. При описании же занятий, проводимых нейропсихологом, авторы приводят конкретные игры и упражнения, а также последовательность работы по развитию разных психических процессов.

Статья Е.Ю. Климонтович посвящена работе логопеда с детьми, имеющими разные виды и степени (в том числе тяжелые) нарушений речи. Предлагается последовательность работы по развитию разных уровней и составляющих

речи – развития понимания, расширения словаря, речевого общения, анализа текста и т. д.

Статьи, вошедшие в раздел «Развитие предметно-практической деятельности и арттерапия», посвящены разным формам проведения занятий по развитию творчества и деятельности особого ребенка. Предлагаются описания работы в швейной, керамической мастерской, занятия изобразительной деятельностью. На этих занятиях параллельно решаются задачи эмоционального развития и формирования целенаправленного поведения, познавательных процессов. Л.В. Шаргородская приводит конкретные упражнения, которые можно предложить ребенку в мастерской, разработанные специалистом по сенсомоторному развитию Центра Л.М. Зельдиным.

Один из базовых принципов, на основе которых строится работа в ЦЛП, гласит: «Ребенку необходима семья». Только в семье можно создать условия для полноценного развития, обучения ребенка, именно родители в наибольшей степени заинтересованы в том, чтобы ребенок осваивал новые умения, становился самостоятельным и успешным. Даже самые качественные занятия не приведут к успеху, если они не поддерживаются дома.

Статья Е.В. Моржиной посвящена формированию у ребенка навыков самообслуживания. Приводятся последовательности действий по формированию таких навыков, как питье из чашки, одевание, пользование туалетом и др. Предложенные рекомендации могут быть использованы как специалистами, так и родителями особого ребенка.

В статье Е.В. Клочковой (АНО «Физическая реабилитация») описан опыт проведения смены интегративного летнего лагеря для детей с тяжелыми нарушениями моторного развития, их родителей, братьев и сестер. В течение 10–14 дней семьи особых детей, работающие с ними специалисты и волонтеры вместе живут и участвуют в общих мероприятиях. Подробно обсуждаются методы активной физической реабилитации детей, принципы работы с родителями и программа для волонтеров.

В статье «Помощь семье», которая также представляет собой главу из книги «Подготовка к школе...», приводятся основные формы, в которых специалисты оказывают эмоциональную, информационную и юридическую поддержку семье, в которой воспитывается ребенок с нарушениями развития. Особое внимание уделено работе родительских групп, в которых происходит обсуждение проводимой работы, возникающих проблем и разработка совместной программы действий, в которой специалисты и родители вместе преодолевают проблемы и создают возможности для развития ребенка.

Читая описания работы в коррекционных группах Центра, читатель заметит, что, даже несмотря на следование принципу интеграции, мы не можем обеспечить ребенку с нарушениями развития такой среды, которая формируется в обычных детских садах и школах – в этих группах нет так называемых «нормотипичных» сверстников наших воспитанников. Тем не менее на определенном этапе работы мы понимаем, что ребенок уже готов к тому, чтобы участвовать в жизни обычной группы, если ему будет оказана необходимая поддержка. С этой целью в Центре созданы и уже много лет успешно работают интегративные игровые группы, которые вместе с особыми детьми посещают дети сотрудников Центра, а также дети, живущие недалеко от места работы группы, но по каким-то причинам не посещающие детский сад. Чтобы подчеркнуть отличие этих интегративных групп от более привычных коррекционных групп, педагоги и родители называют их «детским садом». В статье Е.С. Домбровской описана работа такой группы, структура группового дня, проводимые занятия, а также трудности, с которыми сталкивается работающая в группе команда. Статья И.Ю. Захаровой и Е.В. Моржиной посвящена специальной работе по подготовке и аккуратному введению особого ребенка в новую для него среду такой интегративной группы.

Завершает сборник статья А.А. Легостаевой, посвященная описанию работы с особыми взрослыми. Вырастая, дети с нарушениями развития не избавляются от связанных с ними

ограничений и сложностей, и это является серьезным препятствием к овладению профессией и взрослению. Описан опыт организации группы дневной занятости и предпрофессиональной подготовки для молодых людей с ТМНР¹.

Таким образом, на основе собранных текстов читатель может сформировать представление об основных подходах, принятых в Центре.

Средовой подход предполагает формирование определенной терапевтической среды, позволяющей ребенку решить актуальные для него в настоящее время задачи адаптации и формирования механизмов регуляции поведения. Когда ребенок готов к освоению новой среды, специалисты создают такую среду и обеспечивают специальные опоры, помогающие ребенку освоиться в ней и начать активно действовать. Таким образом, программа помощи, реализуемая в Центре, представляет собой последовательность постепенно усложняющихся сред и проведение по ним ребенка. Такими средами наряду с различными ситуациями, в которых оказывается ребенок, могут стать индивидуальные и групповые занятия. В сборнике читатель найдет описания разных форм работы. При этом одни виды занятий проводятся чаще всего в какой-либо одной форме (занятия логопеда – индивидуально, занятия КРУГ – в группе детей). Другие виды занятий могут быть организованы как в индивидуальной, так и в групповой форме. О том, какие факторы определяют выбор этой формы, как сочетаются разные формы в пределах программы занятий одного и того же ребенка, показано на примере музыкальных занятий в статье И.С. Константиновой «Музыкальные занятия как средство психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития».

Нейропсихологический подход проиллюстрирован в статье А.А. Цыганок с соавт.: приведены основные показатели развития ребенка, на которые ориентируется нейропси-

¹ ТМНР – тяжелые и множественные нарушения развития.

холог при составлении и реализации программы коррекции; показано, как элементы нейропсихологической коррекции могут быть включены в разные занятия.

Командный подход используется всеми специалистами, что также можно увидеть в разных статьях: благодаря взаимодействию между собой специалисты формируют набор занятий, в наибольшей степени отвечающий потребностям и возможностям каждого ребенка, причем программа каждого занятия согласована с остальными членами лечебно-педагогической команды, постановка задач и выбор материала каждым специалистом подчинена общим целям.

Мы надеемся, что данный сборник будет полезен специалистам, работающим в сфере особого детства, позволит читателю найти полезные методики и конкретные приемы, которые они смогут применить на собственных занятиях.

Ирина Константинова,
канд. психол. наук, нейропсихолог,
эксперт РБОО «Центр лечебной педагогики»

Диагностика

И. Ю. Захарова

Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы¹

В качестве основных целей лечебно-педагогической диагностики можно назвать выявление возможностей и интересов ребенка, обозначение комплекса проблем, которые должны быть решены в первую очередь, а также постановку ближайших задач. При работе со многими детьми сложно сразу понять, что они умеют, а чего – нет: они могут кричать, плевать, уходят от контакта, не вступают во взаимодействие, не реагируют на речевое обращение, не подражают, отказываются садиться за стол. Однако, если удастся создать подходящие условия, постепенно становится возможным выявить способности ребенка, которые не видны при классическом психологическом обследовании за столом. Результат диагностического этапа – создание развивающей среды для индивидуальных занятий и последующего введения ребенка в группу.

В первой части этой статьи мы расскажем о том, как организовать первую встречу с семьей ребенка. Вторая часть посвящена начальному этапу занятий с ребенком: тому, как должно быть устроено пространство для игры, как, опираясь на собственную активность и игру ребенка, вступить с ним в эмоциональный контакт и начать взаимодействие. В При-

¹ Впервые опубликовано: Захарова И. Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. – М.: Теревинф, 2009. – (Лечебная педагогика: методические разработки).

ложении дается примерный план заполнения карты первичного приема и отчета о диагностических занятиях для ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями.

Первичный прием ребенка с особенностями развития эмоционально-волевой сферы

На первичном приеме мы ставим своей целью подбор правильного образовательного маршрута ребенка внутри или вне Центра. В ходе первичного приема решаются следующие задачи:

- выяснить позицию родителей, их проблемы и запрос;
- выявить положительные стороны связанной с ребенком ситуации, на которые можно опереться в ходе последующей работы;
- выявить проблемы развития, имеющиеся у ребенка.

Задачи диагностики не ставятся, они будут решаться в дальнейшем.

В ходе первичного приема мы наблюдаем за ребенком и за тем, как строится его общение с родителями и другими близкими, пришедшими с ним на прием, пытаемся вступить с ребенком в контакт, а также беседуем с родителями.

Эта работа базируется на нескольких **принципах**.

1. Вести себя по отношению к ребенку так, чтобы дать ему возможность максимально реализовать свою активность, проявить свои склонности и возможности в свободной (неструктурированной) ситуации (обычно мы не пытаемся усаживать ребенка за стол и давать ему задания).

2. В первую очередь выявлять не знания, умения и навыки ребенка, а его *возможности в плане установления контакта и особенности эмоциональной регуляции поведения* (чем регулируется поведение и насколько сам ребенок способен им управлять).

3. Видеть *не диагноз, а ребенка*.

На что важно обратить внимание при наблюдении за ребенком на первичном приеме?

- По отношению к чему ребенок проявляет активность, а чего избегает (это касается определенных предметов, людей, событий)? Выражено ли у него стремление к определенным ощущениям? Есть ли любовь к символам: буквам, цифрам, словам?

- Насколько устойчив этот интерес? Как он реализуется: на уровне наблюдения, на уровне сенсорных впечатлений (если да, то как ребенок их получает?), на уровне предметных действий, разворачивания деятельности или игры?

- Насколько ребенок готов к встрече с чужой активностью: пассивен по отношению к ней, игнорирует ее, защищается от нее или готов довериться другому человеку и эмоционально с ним взаимодействовать?

На первичном приеме желательно присутствие двух специалистов: один беседует с родителями, а другой наблюдает за ребенком, старается вступить во взаимодействие с ним.

В беседе с родителями выясняется причина обращения семьи к специалистам Центра, ее запрос. Хотя проблемы, сформулированные родителями, очень важны для нас и часто являются для родителей болезненными и срочными, мы, как правило, не можем сразу приступить к их решению. Сначала мы устанавливаем контакт с ребенком, даем ему почувствовать, что предлагаемая среда безопасна для него, и лишь после этого вновь обращаемся к запросу родителей. Это происходит в ходе диагностических занятий.

Бывает и так, что родительский запрос не совпадает с теми задачами, которые изначально видит педагог, планируя дальнейшую работу с ребенком. Например, семья жалуется на то, что ребенок не говорит, формулируется запрос на логопедические занятия. Но на первичном приеме специалисты обращают внимание на то, что у ребенка есть сложности с установлением эмоционального контакта с людьми. Из беседы с родителями выясняется, что особенности общения – как

с родителями, так и со сверстниками – существовали всегда. Помочь родителям постепенно переформулировать свой запрос – дополнительная задача, которую приходится решать в дальнейшем. Специалист объясняет родителям, что, прежде чем начинать занятия с логопедом, родителям и педагогу (психологу) необходимо вступить с ребенком в такие отношения, чтобы он захотел использовать речь для общения. Обычно такие отношения возникают в игровой ситуации. Без этого игрового этапа логопедическая работа может не только не привести к желаемому результату, но и угасить интерес ребенка к речи.

Далее выясняются некоторые особенности развития ребенка: когда и кто впервые обратил внимание на отклонения в его развитии, что это были за отклонения, какие диагнозы и где были уже поставлены; проводится ли лечение, в чем оно заключается и какие изменения отмечают родители в связи с этим лечением. Выясняются сведения о предшествующей работе с ребенком: в каких учреждениях она происходила, какие методики использовались в ходе занятий, какие ставились цели, каковы достигнутые результаты.

Из наблюдений за поведением ребенка можно почерпнуть много важных сведений, касающихся его эмоционально-волевой, двигательной сферы, особенностей сенсорного восприятия, составить первое представление о речевых и познавательных возможностях ребенка. Для выяснения всех этих сведений необходимо дать ребенку возможность свободно двигаться по помещению, на доступном для него уровне самому организовать свое поведение, т.е. на какое-то время «забыть» о ребенке. Наблюдая за ребенком, очень важно отметить следующие детали: как он входит в новое помещение, насколько напряжен в новой ситуации, сколько времени ему требуется, чтобы адаптироваться, т.е. почувствовать себя уверенно и спокойно (иногда ребенку не удается адаптироваться в течение всего первичного приема). Все эти наблюдения фиксируются в карте первичного приема.

В помещении, где ведется первичный прием, желатель-

но разместить как можно больше разнообразных игрушек: велосипед, лошадку, книги, большие грузовики, качели, если есть возможность – спортивный комплекс, большие и маленькие мячи, различающиеся по форме и размеру конструкторы и кубики и т.д.

Педагог отмечает, выбирает ли ребенок какой-либо предмет, бесцельно ходит по помещению или жметя к родителям и не отходит от них; если ребенок подошел к какой-нибудь игрушке – взял ли он ее, долго ли держал в руках, каким способом он с ней взаимодействует: использует ее по назначению, понимает ее функциональные свойства или получает сенсорные ощущения (например, строит ли он железную дорогу из конструктора, или стучит рельсами по полу, или облизывает их). Вся совокупность наблюдений пригодится специалистам в дальнейшем как отправная точка в работе по установлению эмоционального контакта с ребенком.

По мере адаптации ребенка к новой ситуации педагог пытается вступить с ним в контакт, используя свои наблюдения за его поведением, а также уже полученные из рассказа родителей сведения о его любимых играх и домашних занятиях. В этом случае мы фиксируем для себя возможность глазного контакта (смотрит ли ребенок в глаза педагога), выясняем, принимает ли он педагога в свою игру, либо, напротив, тут же прекращает свое занятие и отходит в сторону, либо разрешает педагогу играть рядом, не вступая с ним во взаимодействие.

Например, из беседы с родителями выясняется, что ребенок любит играть с водой. Мы проходим в ванную и пускаем струю теплой воды из крана. Ребенок подставляет ручки под воду и начинает играть. Специалист берет кувшинчик или баночку, наполняет ее водой из того же крана. Подняв баночку над руками ребенка, начинает медленно выливать воду на его ладони и тихо говорить: «Дождик, дождик, пуще, пуще!» Ребенок может игнорировать действия педагога, может отойти или завизжать, а может, взяв баночку из рук спе-

циалиста, наполнить ее водой. В данном случае нам надо зафиксировать для себя, в какой роли выступает для него другой человек: как предмет окружающей среды (приятный или неприятный), как инструмент, который можно использовать в своих целях, или как партнер по игре (помогающий или создающий помехи). Иногда ребенок настолько увлекается любимым занятием (например, раскачиванием на качелях), что «позволяет» незнакомому человеку, педагогу, поучаствовать в этом занятии. Часто это только видимость общности или общей игры – ребенку просто хочется, чтобы это приятное действие продолжалось и продолжалось, и он использует специалиста в качестве средства для получения удовольствия. В этом случае педагогу важно понять, удастся ли ему использовать эту встречу в пространстве в своих «корыстных» целях: из инструмента превратиться в партнера по игре. Педагог может встать и раскачивать качели сзади, выведя себя из поля зрения ребенка и выполняя роль «механизма». Стоя сзади, можно начать напевать песенку или рассказывать стишок, попадая в ритм качелей. Если ребенок принимает такую ситуацию, можно попробовать встать перед ним, раскачивая качели и рассказывая тот же стишок (к слуховому каналу подключается зрительный). При этом часто появляется возможность уловить заинтересованный взгляд ребенка.

Качели – это идеальное устройство для установления первого контакта (конечно, если ребенок проявляет к ним интерес). Лицо педагога приближается и удаляется – все время меняется напряженность ситуации. Напряжение можно усиливать или уменьшать, удерживая качели ненадолго перед собой и отталкивая их от себя, сопровождая эти маневры речевым комментарием: «Привет-привет!» и «Пока-пока!». Еще больше усиливается напряжение, когда педагог со словами: «Сейчас поймаю ножку!» – пытается дотронуться до ноги ребенка. Это же действие можно производить от лица какой-нибудь мягкой игрушки, например собачки.

Если ребенок ходит по помещению, не решаясь ни к

чему приблизиться, можно попытаться завлечь его какими-нибудь сенсорно насыщенными играми: возней с водой, зажиганием и задуванием свечи, играми с различными звучащими игрушками, мыльными пузырями, надувными шарами, шуршащей и блестящей мишурой и т. д. В этом случае мы можем оценить возможности внимания ребенка: его устойчивость (способность задерживаться на восприятии того или иного объекта или события) и переключаемость (способность переводить внимание с одного объекта или события на другие). Например, очень часто бывает, что ребенок, сосредоточенно переливая воду из баночки в баночку, совсем перестает реагировать на звуки или прикосновения. Это может быть связано с трудностями распределения внимания из-за слишком сильной концентрации на игре. Также мы можем понять, готов ли ребенок принять нашу помощь, если испытывает какое-либо затруднение, может ли он попросить о помощи и каким образом это сделает.

В некоторых случаях мы просим родителей поиграть с ребенком в игры, которые они используют дома.

Иногда мы имеем дело с очень активным ребенком, который проявляет неподдельный интерес к предметам в помещении. Он с большой скоростью передвигается по комнате, хватая и бросая все игрушки подряд, залезая в шкафы и вываливая все на пол. В таком случае педагог может попробовать подхватить его на руки и быстро покружить или покачать на руках, а потом опять отпустить его побегать (перед этим нужно узнать у родителей, любит ли это ребенок, нет ли противопоказаний для такой активности, например эпилептической готовности). Через некоторое время стоит повторить попытку покружить ребенка на руках, озвучивая это: «У-у-у, самолет летит». Иногда ребенку это настолько нравится, что он снова и снова просит повторить эту игру. В такие моменты можно оценить понимание им речи («Иди, я тебя покружу»), умение пользоваться речью для общения или возможность звукоподражания (ребенок подходит к педагогу, протягивает руки и говорит звук «У-у-у»).

На первичном приеме иногда, но не всегда, удастся проверить познавательные навыки и возможность организации продуктивной деятельности (рисование, конструирование, лепка). Мы можем отметить, ориентируется ли ребенок на нашу речевую инструкцию («Давай слепим ежика») или характер его деятельности определяет сам предложенный материал. В таком случае он начинает лепить из пластилина, не обращая внимание на педагога, отвергая его помощь и отказываясь от любого сотрудничества с ним. Важно понять, насколько возможна организация сотрудничества как такового, в каком виде оно может происходить, насколько успешны попытки ввести новые элементы в замыслы ребенка. Такое знание позволит нам определить возможности его обучения и самообучения.

Мила все время рисует кошек, одних только кошек. Педагог спрашивает: «Где живет твоя кошка? Давай нарисуем домик», — и, не дожидаясь разрешения, рисует рядышком, на том же листе, домик для кошки. Но Мила берет чистый лист и рисует на нем ту же самую кошку без домика. Можно подумать, что девочка пока не готова сотрудничать с педагогом, но, раз в ее действиях нет активного протеста, не исключено, что ей даже понравилось его предложение. Можно попытаться повторить эксперимент с домиком и понаблюдать за развитием событий. Если не будет активного протеста, можно двигаться в этом направлении на диагностических занятиях или дать родителям рекомендации, как взаимодействовать с ребенком в процессе той или иной деятельности. Например, рисовать рядом на своем листе или пробовать что-то пририсовывать на листе ребенка, не вызывая у него раздражения, и постепенно переходить к общему рисунку. И родителям, и педагогам нужно быть очень внимательными и чувствительными к эмоциональным реакциям ребенка, чтобы не разрушить возникающее взаимодействие. Если видно, что ребенок начинает нервничать из-за слишком близкой дистанции, приходится возвра-

щаться назад, к тому виду сотрудничества, который он принимает.

Если ребенок не готов заниматься той или иной деятельностью, педагог сам начинает рисовать или строить что-нибудь из кубиков, прокладывать железную дорогу или нагружать машинки и т.д. В этом случае очень важно отслеживать, за чем наблюдает ребенок, что ему интересно, а что, наоборот, неприятно. Эти и другие наблюдения фиксируются в записях первичного приема.

Очень часто дети с эмоционально-волевыми проблемами приходят к нам с уже поставленным диагнозом, предполагающим значительное снижение интеллекта. В таком случае родители напряженно ожидают от нас оценки познавательных возможностей их детей. Мы рассказываем родителям, что для детей с эмоционально-волевыми проблемами характерна неоднородность когнитивных способностей: ребенок может знать химию на уровне 10 класса и при этом не помнить названия цветов и дней недели. Трудно говорить об уровне интеллектуального развития в целом, если очевидные нам вещи очень сложны ребенку, а сложные для нас – просты для него.

Мы не ставим своей целью *сразу* выявить уровень знаний ребенка, сформированность или несформированность тех или иных навыков. Невозможно ожидать, что ребенок при первой встрече использует все свои познавательные возможности. Проблема новизны ситуации может отнять все силы ребенка, и он не покажет тех навыков, которые устойчиво демонстрирует дома. Для нас главное – выявить сферу интересов ребенка (только в этой сфере мы можем составить представление о его познавательных возможностях), а также те механизмы взаимодействия с миром, на которых мы начнем строить процесс коррекции и обучения. Кроме того, необходимо понять, в какие отношения в настоящий момент готов вступить ребенок.

Например, ребенок крутится перед зеркалом, строит гримасы, чертит на себе шариковой ручкой. Эти проявления

говорят о том, что он находится на этапе формирования образа себя, явно проявляет интерес к себе, к собственным ощущениям. В своей работе мы будем опираться на этот интерес: начнем с игр, которые помогают формированию образа себя, постепенно переходя к осознанию своих переживаний.

На протяжении всего этого времени с родителями продолжается беседа, из которой мы получаем сведения о жизни ребенка дома: о еде, сне, навыках самообслуживания, о взаимоотношениях со взрослыми и детьми в семье, о его любимых занятиях и сверхинтересах (крутить колесики у машинок, играть с веревочкой, раскладывать крышечки от пепси-колы в стройные ряды, строить железную дорогу, играть в лифт, в потоп, в пожар). Родителям задаются вопросы о том, чего боится их ребенок, от чего больше всего расстраивается, бывает ли агрессивным и в каких случаях, умеет ли обижаться и каким способом выражает свою обиду. Нам также важно знать, насколько упрям ребенок, можно ли с ним договориться (например, способен ли он оторваться от своих занятий и вовремя пойти спать), выполняет ли он какие-нибудь правила (например, есть только за столом, идти в метро за руку).

Мы пытаемся выяснить, есть ли в семье запреты, ограничения нежелательного поведения, как они вводятся родителями, последовательны ли родители в их применении. Конечно, получаемые таким образом сведения не совсем точны, поскольку зачастую родителям трудно сформулировать объективную точку зрения на поведение своего ребенка (а еще труднее – на свое собственное поведение). Эта информация уточняется, расширяется и углубляется во время последующих встреч и бесед с родителями. Их ответы на данные вопросы помогают нам определить основные трудности выстраивания взаимоотношений с ребенком в семье, понять, нужна ли этой семье специальная помощь семейного психолога.

Параллельно мы составляем собственное мнение о возможностях ребенка. Сопоставление наших наблюдений и

рассказов родителей позволяет нам понять, как влияет на ребенка среда, в которую он попадает. Например, на первичном приеме ребенок молчит, как будто в рот воды набрал. Спрашиваем: «А дома тоже молчит?» Родители говорят: «Нет, дома все время болтает!» Это означает, что ребенок испытывает напряжение в новой ситуации.

Если на первичном приеме мы сталкиваемся с явными отклонениями в неврологическом, соматическом или двигательном развитии ребенка, то назначаются консультации соответствующих специалистов (невропатолог, педиатр, кинезиотерапевт). Консультация с участием психиатра обычно проводится после ряда диагностических занятий, когда у педагогов уже сложилось более или менее четкое отношение к проблемам ребенка, к возможностям регуляции его поведения педагогическими средствами, а из бесед с родителями стало ясно, насколько родители готовы следовать нашим педагогическим рекомендациям, какой объем помощи требуется семье. Психиатру ребенка показывают обычно по запросу семьи, как правило, тогда, когда семья не справляется с ребенком в период обострения его состояния.

Если у ребенка уже есть лечащий врач, осуществляющий медикаментозное лечение, это важно учитывать при составлении индивидуальной программы. Конечно, желательно, чтобы в ходе занятий ребенок наблюдался доктором, работающим в Центре. В этом случае легко организовывать встречи родителей, педагогов и врача, ведь в работе мы учитываем мнения и советы всех трех сторон. Иногда родители отказываются от своего доктора и переходят к специалисту, работающему в нашем Центре, но чаще мы стараемся наладить диалог между докторами, чтобы согласовать лечение.

В любом случае нам необходимо знать, какие лекарства принимает ребенок и не будет ли это противоречить нашим занятиям. Например, если педагогическая стимуляция накладывается на стимулирующие медикаментозные препара-

ты, ребенок может возбудиться слишком сильно и «пойти вразнос»: кричать, бегать, плохо спать. Важно, чтобы лечащий врач имел информацию о характере и направленности педагогического воздействия и учитывал его при назначении медикаментозной терапии. Если ребенок уже принимает какие-то лекарства, мы выясняем у родителей, какие особенности поведения, связанные с приемом лекарств, они отмечают (заметно ли улучшение или ухудшение, в чем оно проявляется).

В результате первичного приема родителям могут быть предложены разные пути решения их проблемы:

- пройти в Центре курс диагностических занятий;
- обратиться в интегративный детский сад или школу (в этом случае мы готовы консультировать семью, педагогов сада или школы при возникновении проблем интеграции);
- встречаться раз в месяц или реже для консультативного ведения ребенка (для педагогов или родителей составляется программа занятий на определенный период, зачастую такое консультирование сопровождается перепиской по электронной почте).

После первичного приема специалисты, принимавшие в нем участие, заполняют соответствующую карту, при этом обмениваясь и анализируя свои наблюдения. В карте должны быть отражены сведения, полученные из беседы с родителями и наблюдения за игрой ребенка и его реакциями на попытки педагога установить с ним контакт и взаимодействие в рамках этого контакта.

Там же записываются предполагаемый диагноз (в какой сфере мы отмечаем первичные нарушения) и рекомендации по дальнейшим занятиям. Обычно назначаются диагностические индивидуальные занятия с конкретным педагогом, перед которым ставятся определенные задачи (в качестве первоочередных выступают формирование комфортной среды для ребенка на занятиях в Центре и установление эмоционального контакта с ним).

Диагностические занятия с ребенком, имеющим нарушения эмоционально-волевой сферы

Диагностические занятия помогают определить дальнейший путь ребенка в Центре. Их продолжительность – от 2 до 4 недель при периодичности 1–2 раза в неделю по 1–1,5 часа.

После первичного приема мы решаем, какие занятия и с каким педагогом необходимы, чтобы лучше решить стоящие перед нами задачи. В первую очередь мы пытаемся найти отправную точку, с которой начинается эмоциональный контакт с ребенком, определить границы этого контакта, его продолжительность и условия поддержания. Следующей задачей является уточнение сведений, полученных от родителей на первичном приеме: в силу своей близости к ребенку и привычности домашней ситуации родителям бывает сложно объективно оценить его возможности. Например, близкие люди могут и не подозревать, что их ребенок очень любит возиться с красками или играть с мыльными пузырями (их просто не предлагали). Наше первое впечатление тоже требует подтверждения или опровержения.

Нам представляется, что проблемы поведения у маленьких детей часто бывают вызваны тем, что им трудно справиться со слишком интенсивным воздействием среды. Обычный ребенок спокойно относится к тому, что взрослый заинтересованно смотрит на его игру, но для кого-то даже такой уровень контакта со взрослым невыносим: ребенок кричит и разбрасывает все игрушки. Иногда дети не выносят громких звуков (даже шум холодильника или вентилятора вызывает истерику), сложных тактильных ощущений (едят только протертую пищу) или боятся потерять равновесие (избегают лазания, хождения по лестницам). В некоторых случаях дети не могут воспринять слишком большой объем информации (например, первую фразу песенки ребенок слушает спокойно, а на второй начинает руками закрывать маме рот или

убегает). Очень важно выявить диапазон воздействий среды, которые ребенок способен выносить.

На основе информации, полученной от родителей, а также наших собственных наблюдений мы стремимся определить, чем регулируется поведение ребенка при взаимодействии с окружением. Например, поведение может регулироваться «полем» (т.е. сиюминутными внешними впечатлениями), а может – привычными стереотипными действиями или объектами, стремлением к острым эмоциональным переживаниям, сверхценными интересами, значимым взрослым или другими детьми, собственным «Я». Возможно проявление разных типов регуляции поведения у одного человека в зависимости от свойств среды, в которую он попадает.

Почему для подбора педагогического процесса недостаточно только первичного приема, а требуются еще и диагностические занятия и неоднократные беседы с родителями ребенка?

Часто времени, отведенного на первичный прием, недостаточно, чтобы ребенок почувствовал себя спокойно в новой для него ситуации, вышел на привычный уровень взаимодействия с миром. Ребенок с низким эмоциональным тонусом не может быстро и самостоятельно войти в незнакомую для него среду, в новую систему отношений. Новые впечатления, к которым надо как-то отнестись, обычно приобретают для него неприятный и даже угрожающий характер. Его психическая активность в данном случае направлена на выработку механизмов защиты от новых впечатлений. В силу этих причин на первичном приеме не всегда получается правильно оценить психическое состояние ребенка, а главное – его возможности.

Для того чтобы адаптация произошла, необходимо сделать окружающее пространство привычным, убедить ребенка, что оно не опасно. Одному ребенку для этого требуется несколько минут, другому – несколько часов, а кому-то – несколько недель или даже месяцев.

Бывает, что период адаптации слишком затягивается:

предположим, занятия длятся уже два месяца, а никаких качественных изменений во взаимодействии с ребенком не происходит; педагог начинает испытывать неудовлетворенность или даже раздражение. В этом случае нам стоит задуматься о возможных неучтенных факторах: например, невыявленном прогрессирующем заболевании, отсутствии у нас информации о лекарственном или ином вмешательстве. Если же такая возможность исключена, нужно пытаться скорректировать педагогический процесс (поискать другое помещение для занятий, сменить специалиста или способы взаимодействия).

О том, что что-то происходит не так, можно судить по тому, что ребенок раз за разом отказывается приходить на занятия, или педагог никак не может «подобраться» к ребенку, вступить с ним в эмоциональный контакт, определить область его устойчивых интересов, увлечь его, или ребенок все время напряжен и испытывает страдание. Нам всегда важно понять, с чем связан отказ приходить на занятия. Со страхом выходить из дома? С боязнью поезда в метро? С тем, что ребенок испытывает сильное напряжение из-за большого скопления людей (например, пугается криков детей при входе в Центр)? Или отказ связан непосредственно с самим занятием? Может быть, педагог предлагает ребенку не подходящую ему систему отношений и слишком сложное взаимодействие?

Взрослому, работающему с ребенком, тоже необходима адаптация к нему, потому что каждый новый человек – это новый для нас мир, со своими чувствами, мыслями, событиями. И, может быть, говорить об адаптации ребенка – это не совсем верно. Скорее, надо вести речь об адаптации педагога, так как он обладает более гибкой системой взаимодействия с миром, ему легче принять отношения, которые предлагает другой человек, и только взрослый способен выстроить для каждого конкретного ребенка среду, которую мы впоследствии назовем терапевтически комфортной или терапевтически развивающей.

Таким образом, подытоживая все сказанное выше, мы выделяем следующие задачи диагностического этапа:

- взаимная адаптация ребенка и педагога;
- адаптация ребенка к новой ситуации (в которую входят помещение, педагог, незнакомые игрушки, новые правила поведения);
- установление эмоционального контакта и выявление границ выносливости ребенка в контакте: какой уровень взаимодействия им принимается, а какой разрушительно действует на поведение (выводит ребенка из равновесия);
- определение границ нормально переносимых ребенком сенсорных воздействий (по интенсивности и продолжительности) и выявление его возможностей по переработке информации (через какое время у ребенка наступает пресыщение), а также определение того, вызывает ли продолжение воздействия у ребенка отрицательные эмоции или игнорирование наших действий;
- анализ механизмов регуляции поведения: выявление ее сильных и слабых функциональных звеньев.

Результатом диагностических занятий будет составление индивидуальной программы развития и обучения ребенка в рамках Центра лечебной педагогики (моделирование развивающей среды, составление интеграционного маршрута, определение основных направлений занятий и их очередности).

Моделирование комфортной терапевтической среды на диагностических занятиях

Данные, полученные на первичном приеме, помогают нам создать комфортную терапевтическую среду, в которой будут проходить занятия с ребенком. Адаптироваться к такой среде можно на базе существующих механизмов регуляции поведения, она не требует запуска новых механизмов регуляции¹.

¹ Подробнее о механизмах регуляции поведения можно прочесть в статье Ермолаева Д. В., Захаровой И. Ю., 2006.

Ниже описываются условия, которые имеют большое значение в начале нашей работы. (Например, при взаимодействии с «полевым» ребенком, активно избегающим тактильного и глазного контакта, мы не будем сразу предлагать ему игру в прятки или усаживать за стол.) Несоблюдение этих условий может привести к отказу ребенка приходить на занятия или к тому, что период адаптации слишком затянется.

Присутствие на занятии близкого человека. Детям, которые эмоционально зависят от своих близких, на этих первых занятиях необходимо присутствие мамы, папы или бабушки, сестры, няни. Знакомый, эмоционально значимый человек помогает ребенку адаптироваться к новой среде. Перед занятием мы договариваемся с мамой, что она будет сидеть в определенном месте игровой комнаты, например на диване или на стуле.

В данном случае у педагога непростая задача: найти такую игру, которая доставляла бы ребенку наибольшее удовольствие и при этом была бы невозможна без участия педагога. Например, в игре с водой ребенок может оказаться самодостаточным, в отличие от пения под гитару, раскачивания на качелях, зажигания и тушения свечи, которые трудно осуществить без помощи взрослого. Большинство детей также не умеют выдувать пузыри, а вот игра с машинкой легко может закончиться тем, что ребенок заберет ее у взрослого и будет играть один.

Заинтересовывая ребенка приятными ощущениями или эмоционально значимыми для него играми, педагог начинает передвигаться по комнате, все дальше удаляясь от мамы и увлекая за собой ребенка. Время от времени можно возвращаться к ней, чтобы малыш мог почувствовать себя в безопасности и набраться сил для следующего шага вперед. От занятия к занятию ребенок все больше и больше начинает доверять новому взрослому, играющему с ним. Педагог становится эмоциональной опорой, что делает возможным свободное перемещение ребенка по комнате и переход в другие помещения.

Алик, 3 года. По рассказам мамы, его пробовали отдать в детский сад. В первый день маме не разрешили находиться в группе. Мальчик вошел в игровую комнату, забыв про маму, потому что там были машины, которые он очень любит. Буквально через 15 минут он вспомнил про маму и начал кричать. Он прокричал, не останавливаясь, около трех часов, до прихода мамы. Это был очень негативный опыт. Когда они пришли к нам в Центр, Алик тоже очень переживал, что мама уйдет. Но мама не ушла, он успокоился, очень хорошо поиграл с педагогом, и на этом закончился первичный прием. На диагностических занятиях нашей задачей стало увлечь ребенка игрой так, чтобы Алик вошел в комнату без мамы. Для этого маму посадили в определенное место за дверью комнаты (оставив дверь открытой). Маму попросили заняться каким-нибудь делом, например почитать книжку, объяснив Алику, что у нее тоже есть дело: он играет, а она читает. И никуда не уйдет.

Алик любит домики, машинки, железную дорогу, ему очень понравилось играть с педагогом. Но при этом он искоса поглядывал на открытую дверь, из-за которой выглядывали мамыны туфли. На третьем занятии мы попытались пересадить маму еще подальше в коридор. Мальчик мог выбегать и проверять, есть ли мама. В какой-то момент, выбежав за дверь, Алик не нашел маму на привычном месте: она куда-то ненадолго отошла. Не обнаружив ее, он заметался по зданию, разыскивая ее до тех пор, пока она не вернулась. Тогда мальчик собрал железную дорогу, взял педагога за руку, привел к маме и уселся играть в коридоре рядом с ней. В результате маме пришлось вернуться обратно за открытую дверь.

На этом примере видно, что педагогам не стоит торопиться увести ребенка от родителей. Надо дать ему возможность самому контролировать процесс перехода от одних отношений к другим.

Слишком зависимые, симбиотические отношения с мамой мешали Алику вступать во взаимоотношения с други-

ми людьми (например, с папой). Отношения с мамой были устоявшиеся, привычные, они не давали мальчику возможности развиваться и в существующей форме уже изжили себя. Обычно изменение отношений с родителями происходит по инициативе ребенка, родителям остается только приспособливаться к его возросшим возможностям. В данном случае ребенок боялся изменений, а мама не осознавала необходимости специально развивать его самостоятельность. Для того чтобы между мамой и Аликом наладились новые эмоциональные отношения, чтобы стало возможно их взаимодействие как отдельных, независимых друг от друга личностей со своими желаниями, мыслями и поступками, потребуется длительная совместная работа педагога, мамы и ребенка. Мама должна «отпустить» сына от себя, психологически отделиться от него и снова «ждать» его, чтобы получить радость от общения на новом уровне развития отношений.

Выбор педагога. После первичного приема мы решаем, кто из специалистов Центра будет работать с тем или иным ребенком. Обычно это «педагоги-игроки», обладающие гибкими адаптивными возможностями, позволяющими увидеть, на каком материале и при каких условиях можно установить эмоциональный контакт с ребенком. Мы стараемся учитывать склонности и характеры обоих участников диагностических занятий. Например, если на первичном приеме стало ясно, что ребенку недостает тактильных игр, что он нуждается в телесном контакте, мы стараемся выбрать такого педагога, которому легко обнять ребенка, посадить его к себе на колени.

Педагог предлагает ребенку новые отношения, в рамках которых он может познакомить малыша с новыми необычными играми, новыми сюжетами, персонажами. Например, ребенку предлагается испачкаться в краске, намочить одежду, разбросать игрушки, т.е. сделать то, чего он давно хотел, но что ему категорически запрещалось дома. Через какое-то время становится возможным включить в это взаимодействие других детей, постепенно подводя ребенка к более сложным отношениям в группе.

Можно считать, что мы на верном пути, если в течение занятия возникает период взаимного удовольствия ребенка и педагога. Они оба дорожат этими минутами, и это дает им стимул для дальнейших встреч и силы для расширения контакта. Если такой период не наступает, специалист может обратиться за помощью к коллеге, который увидит ситуацию со стороны и предложит какие-то новые пути налаживания эмоционального контакта или же сам покажет, как его достичь. Одна из проблем может заключаться в том, что темперамент педагога не позволяет ему дождаться реакции ребенка. Умение заинтересованно ждать – одна из основных характеристик специалиста, который работает с детьми, имеющими проблемы общения.

Выбор помещения для занятий. Комната, в которой проходят первые занятия, выбирается в зависимости от тех отношений с пространством, которые мы наблюдали на первичном приеме. Так, к примеру, для ребенка, комфортно чувствующего себя только в привычных, постоянных условиях, для более быстрой адаптации и уменьшения тревожности необходимо, чтобы помещение не менялось от занятия к занятию. Хорошо, когда в комнате есть огражденное место (например, домик или небольшое пространство за шкафом), куда можно на время спрятаться от слишком интенсивных впечатлений. Если, например, ребенок стоит посреди комнаты со страдающим выражением лица, педагог может предложить ему спрятаться в домике и побыть там одному. А для ребенка с дефицитом внимания и гиперактивностью нужно подобрать не слишком большое помещение с минимальным количеством предметов, где ему будет легче сосредоточиться на какой-нибудь игре или на взаимодействии с педагогом.

Выбор игрушек. На первичном приеме мы выяснили, во что ребенок любит играть или какой род деятельности предпочитает, испытывает ли страхи или влечения по отношению к тем или иным предметам. Вся собранная информация впоследствии используется на диагностических занятиях. Допустим, в ходе первичного приема выяснилось, что

ребенок боится воды. Об этом мы обязательно сообщаем педагогу, чтобы он мог убрать тревожащие предметы. Или, к примеру, ребенок очень любит железную дорогу, но обращается с ней по жестко установленной стереотипной схеме (собирает дорогу, запускает поезд, ложится на пол и наблюдает за движением). На первичном приеме нам не удалось поучаствовать в этом занятии, зато до этого, в самом начале приема, ребенок вместе с педагогом играл с воздушными шариками, которые ему также очень нравились. В таком случае первое диагностическое занятие нужно тоже начать с воздушных шариков, а железную дорогу лучше вынести из помещения. Слишком сильный стимул, связанный со сверхценными интересами, помешал бы нам понять, чем еще готов заниматься ребенок, есть ли у него другие возможности и интересы.

Выбор способов взаимодействия. Часто в ходе первичного приема у нас возникает догадка о причинах особенностей поведения ребенка. Например, родители жалуются на то, что ребенок отказывается одеваться, мыться, ест только протертую пищу. Если при этом в ходе первичного приема удастся быстро наладить контакт, ребенок охотно играет с педагогом, смотрит ему в глаза, реагирует на шутки – мы понимаем, что проблема, скорее всего, заключается в чрезмерной чувствительности к различным сенсорным воздействиям и в нарушениях сенсорной интеграции.

В подобном случае ребенок с самого начала будет опираться на эмоциональную поддержку педагога. Мы рекомендуем начинать диагностические занятия с игр, направленных на установление эмоциональных связей с ребенком (обычно общение, которое оказывает решающее влияние на формирование исследовательской активности ребенка и на его отношение к миру предметов, возникает в рамках этих игр). В ходе занятий нужно будет выяснять, к чему ребенок стремится и чего избегает.

Те же самые проблемы с одеждой, мытьем и едой могут вызываться трудностями общения ребенка с родителями. На

первичном приеме такой ребенок не смотрит в глаза, установить с ним эмоциональный контакт очень сложно. Мы будем устанавливать контакт через значимые для ребенка предметы, игрушки или события, постепенно переходя от объединяющего нас взаимодействия с одним и тем же объектом к эмоциональным играм.

В ходе первичного приема обычно удается определить время, необходимое для того, чтобы ребенок почувствовал себя комфортно. Значит, на первом диагностическом занятии можно рассчитывать примерно на такое же время. Если, к примеру, на первичном приеме педагог воспринимался ребенком как предмет окружающей обстановки, то от педагога на первом занятии, возможно, тоже потребуется выступить одним из предметов окружения с минимумом инициативы.

Иногда по ходу установления контакта выясняется, что ребенок принимает попытки педагога вторгнуться в его деятельность относительно благосклонно, хотя сам и не показывает виду, что ему хочется общаться с новым для него взрослым. Например, на первичном приеме ребенок не слишком возражает против того, чтобы педагог нарисовал на его листочке домик для кошки. Значит, и на диагностическом занятии тоже можно попробовать нарисовать кошачий домик. А вдруг теперь получится создать общую картину? Возможность кооперации с ребенком является важнейшим диагностическим показателем, ведь в «зону ближайшего развития» обычно попадает та деятельность, которую ребенок может осуществлять, принимая помощь взрослого. Если помощь неправильно дозируется и ребенок не может принять ее, то развитие идет крайне медленно.

Если ребенок не пользуется речью, педагогу может быть полезна информация о том, в какой мере он понимает обращенную к нему речь: можно ли в общении с ним ограничиваться словами или лучше подкреплять свои предложения демонстрацией предмета, о котором пойдет разговор (показывать ложку при словах «Боря, иди есть»). Иногда дети игнорируют или негативно реагируют на прямое речевое

обращение к ним. Тогда надо выстроить взаимодействие с ребенком так, чтобы сами игрушки, а не наш речевой призыв поиграть провоцировали его на определенные действия. А наша задача – только аккуратно подключиться к ним. Например, педагог берет музыкальный инструмент и сам играет на нем, потом кладет и отходит в сторону. При этом важно не упускать ребенка из поля внимания и отследить его реакцию: не пугается ли он извлекаемых звуков, смог ли подойти к инструменту. Педагогу не нужно торопиться с предложением другой игрушки. Ребенок может подходить к одной и той же игрушке многократно: сначала дотронется до нее мимоходом, потом дотронется повторно и только на третий раз начнет извлекать из нее какие-нибудь звуки.

Эта информация может быть полезна и родителям, позволит им улучшить взаимопонимание с ребенком.

При построении комфортной среды мы обязательно опираемся на интересы и любимые занятия ребенка. Это могут быть, например, сенсомоторные интересы (возня с водой, бумажками, тактильные игры, музыка, горки, качели и т.п.) или сверхценные интересы (поезда, самолеты, стройка, собаки, Баба-яга и т.п.). Если удалось обнаружить сверхценные интересы, можно начать игру или разговор с той темы, которая особенно увлекает ребенка: рисовать поезда, строить железную дорогу, обсуждать устройство семафоров и шлагбаумов, вместе изучать расписание поездов.

Если на первичном приеме ребенок остался полностью заморожен шуршанием бумажки, которую принес с собой, и лишь бросал быстрые взгляды на то, что делал рядом с ним педагог, диагностические занятия начинаются с насыщения ребенка сенсорными ощущениями (игры с крупой, фасолью, пузырями, ритмичные стишки и песенки) и попытки выяснить, что же все-таки еще привлекает внимание ребенка и можно ли построить хотя бы кратковременное взаимодействие с ним на этом материале.

Если ребенок много бегал, не мог остановиться, мы рекомендуем сделать среду очень бедной, приготовить толь-

ко две или три «остановки», где он может получить какие-нибудь приятные впечатления. Ими могут быть игра с водой, раскачивание на качелях и катание с горки. Благодаря этим занятиям хаотическое блуждание приобретает ритмический характер.

Критерии адаптации. По мере того как ребенок адаптируется к ситуации занятий в Центре, картина его поведения в целом приближается к тому, как он ведет себя дома, в комфортной среде. На первичном приеме или на одном из первых занятий мы выясняем у родителей подробности поведения их ребенка. Информацию, полученную от родителей, мы анализируем по следующим направлениям:

- преобладающий тип регуляции поведения дома («полевой», на основе выработанных стереотипов, гибкая адаптация к ситуации);
- уровень психической активности (низкий, высокий, адекватный; колебания уровня психической активности в течение дня, истощаемость) и общий фон настроения;
- характер самостоятельной игры и деятельности ребенка дома (например: прыгает на диване, расставляет машинки в ряд, бесконечно играет с пультом от телевизора, предпочитает всякие «хулиганские выходки», тем самым постоянно выводя родителей из себя и провоцируя их на сильные эмоциональные реакции);
- коммуникативные возможности дома: сведения о речевой активности и ее формах, о других способах коммуникации (жесты и пр.);
- степень сформированности основных бытовых навыков (еда, туалет, одевание);
- наличие или отсутствие поведенческих проблем дома (агрессия, страхи, гиперчувствительность к тем или иным воздействиям).

Если поведение ребенка в Центре напоминает его поведение дома, то период адаптации можно считать законченным. Ребенок с удовольствием приходит в Центр, его здесь уже ничего не пугает, у него появляются любимые люди и

связанные с ними игры и занятия, открываются возможности для новых отношений и способов взаимодействия с миром.

Установление эмоционального контакта с ребенком

Остановимся на том, что такое эмоциональный контакт и чем он отличается от аффективных реакций ребенка на педагога.

Мы называем эмоциональным контактом такое взаимодействие, при котором каждый участник воспринимает эмоции другого человека и сам эмоционально реагирует на них. Не всегда чувства участников совпадают: в некоторых случаях огорчение одного человека может вызывать радость другого. Можно эмоционально поддерживать другого человека, присоединяться к его чувству, заражать его своей эмоцией, нейтрализовать его эмоцию или вступать с ней в конфликт. Педагог не должен поддаваться первому порыву и спонтанно реагировать на действия и эмоции ребенка. Собственная эмоция педагога – это тонкий и эффективный инструмент, который нужно использовать вдумчиво и сообразно плану.

Предположим, ребенок вылил воду из баночки на пол и веселится, шлепая по ней ладошкой. Если наша цель – тонизировать ребенка, то нужно присоединиться к процессу и радостно прокомментировать его, акцентируя внимание ребенка на предмете («Ура! У нас целая лужа получается!») или на эмоции ребенка («Ай, как весело! Давай шлепать вместе!»). Если же мы решили конфликтовать с ребенком, то нужно, наоборот, рассердиться («Фу, как нехорошо получилось. Давай вытирать пол...»). Бывает, что ребенок машинально размазывает воду по полу, а взрослый своей эмоцией вносит в его действия смысл, например азарт уборки («Ой, какая эта вода непослушная! Ну-ка мы ее губкой соберем!»). Если мы хотим подключить ребенка к нашему действию, бывает полезно заразить его своей радостью: начать брызгаться и смеяться. Ребенок радуется вместе с нами и вовлекается в эту деятельность, получается общая игра.

Часто эмоциональный контакт сопровождается глазным контактом: собеседники смотрят друг другу в лицо и пытаются уловить оттенки эмоций. Дети с эмоционально-волевыми нарушениями часто избегают контакта глаз (или выдерживают его лишь доли секунды и сразу отводят взгляд) и пристального взгляда со стороны взрослого. Для установления глазного контакта полезно использование подручных средств: можно залезть с ребенком под «парашют» (он ограничивает пространство и убирает отвлекающие стимулы); можно надеть маску или красный пластмассовый нос, которые смещают акцент со «страшного» для ребенка лица взрослого на себя; можно смотреть друг на друга через трубочку (она дает ребенку кусочек заведомо «своего» пространства, создает ощущение безопасности). Педагогу нужно постепенно и аккуратно выяснить допустимую продолжительность глазного контакта, при превышении которой ребенок выходит из равновесия (например, он начинает болезненно кричать, или у него усиливаются аутоstimуляции, или он может выбежать из комнаты и т.д.)

Как уже говорилось выше, главным условием установления эмоционального контакта является комфортная среда, в которой от ребенка не требуется недоступных для него форм взаимодействия. Педагог «заходит из комфортной среды», провоцируя ребенка на контакт и создавая тем самым небольшое напряжение, которое должно быть приятно для ребенка и в то же время не доводит его до пресыщения или истощения. Критерием правильного уровня напряжения является желание ребенка вернуться в ситуацию контакта с педагогом. Т.е. сначала ребенок и специалист должны получить приятный опыт общения, и только потом, выстроив с ребенком доверительные отношения, педагог может развивать более сложные формы взаимодействия малыша с миром. Лишь в исключительных случаях, при работе с детьми с очень высоким уровнем психической активности, приходится идти на установление контакта через конфликт. Об этом будет рассказано ниже.

Попробуем описать различные системы отношений, которые предлагаются взрослому со стороны ребенка, и способы установления эмоционального контакта в рамках этих отношений, в зависимости от поведения, которое ребенок демонстрирует на первичном приеме и в начале нашего с ним знакомства.

«Полевое» поведение

У детей с «полевым» поведением нет устойчивых предпочтений в отношении определенных игрушек, событий или людей. Избегание или интерес к определенным объектам зависят от аффективной окраски сенсорных впечатлений: они могут быть для ребенка приятными или неприятными. Часто ребенок оценивает даже не качество, а интенсивность воздействия событий или объектов окружения. Объект еще не вычленен из фона, он сам по себе «не существует» для ребенка.

Такой ребенок не может связать возникающие у него аффективные реакции с вызвавшими их событиями. Последовательность производимых действий почти не осознается им даже при наличии «внешних опор»: если такому ребенку предлагать программу действий, вынесенную вонне с помощью картинок или написанных слов, он не сможет самостоятельно следовать этой программе. Ведь планирование своей деятельности требует способности к прогнозированию результата и связанной с ним эмоции (удовольствие – неудовольствие), а это в данном случае практически невозможно (механизмы, отвечающие за эти функции, у «полевого» ребенка пока не сформированы или ослаблены). При нормативном развитии данная способность появляется примерно к 6–8 месяцам – к тому времени, как ребенок научается садиться.

Иными словами, для отнесения ребенка к группе детей с «полевым» поведением мы используем следующие критерии:

- отсутствие устойчивых предпочтений или направленного избегания каких-либо людей, объектов, событий;
- обусловленность избегания или «залипания» на отдельных объектах исключительно сиюминутной оценкой сенсорных ощущений (положительной или отрицательной);
- слабая дифференцированность эмоциональных реакций (проявляется в форме общего возбуждения);
- отсутствие какой-либо устойчивой последовательности поведенческих реакций;
- трудности формирования стереотипа;
- сенсорные страхи или, наоборот, отсутствие чувства опасности (родители рассказывают, что ребенок ничего не боится: прыгает со стола на пол, тянется к горячему чайнику, гладит незнакомую собаку);
- отсутствие избирательности, целенаправленности поведения.

Такой ребенок будет хаотично передвигаться по помещению, «затягиваясь» во все открытые двери, поверхностно взаимодействуя с попадающимися по пути объектами (покатает машинку, покачает качели или вывалит с шумом конструктор из коробки), а иногда вообще ни на чем не задерживаясь. Создается впечатление, что он что-то ищет и никак не может найти. Он может пройти мимо мамы, не заметив ее, но остановиться возле коляски и толкнуть или покатать ее, потом бросить коляску, заметив окно, залезть на подоконник и постучать по стеклу.

Из рассказов родителей выясняется, что на улице ребенок может уйти от взрослых, не обращая внимания на призыв вернуться: не откликается на имя, бежит. Взрослый не может регулировать его поведение (это происходит, скорее всего, потому, что ребенок не «читает» эмоций взрослого: например, испуг матери не передается ребенку).

Итак, ребенок «предлагает» нам следующую систему отношений:

- с точки зрения организации времени и пространства это поиск приятных сенсорных впечатлений и, скорее всего,

избегание неприятных, что заставляет ребенка практически не оставаться на месте, не придерживаться никакой структуры как во времени, так и в пространстве (хаотичное передвижение по помещению);

- с точки зрения эмоциональных отношений это избегание эмоционального контакта, избегание эмоциональных проявлений другого человека, использование человека как предмета, несущего приятные или неприятные сенсорные впечатления;

- с точки зрения эмоциональных смыслов (сфера интересов) это, скорее всего, сенсорная составляющая предметов или событий: цветовые сочетания, звуки, тактильные ощущения; иногда ребенка привлекают и функциональные свойства предметов и игрушек, в особенности если они заданы самими предметами: он надевает колечки на палочку пирамидки, сливает воду в туалете, включает и выключает свет (такое взаимодействие с предметами дает возможность предположить, что в данном случае «полевое» поведение – это только реакция на незнакомую среду).

Попробуем описать комфортную среду для такого ребенка, проанализировав ее с точки зрения отношений, которые предлагает он сам. Первым делом нужно найти такую комнату, в которой ребенок задержится хотя бы на полчаса. Для этого мы перемещаемся с ним по зданию в надежде привлечь его внимание сенсорной комнатой, спортивным залом или другим интересным помещением. Если он увлекся лазанием по шведской стенке или «купанием» в сухом бассейне, мы потихоньку закрываем дверь. После этого педагогу нужно постараться «войти в поле» внимания ребенка.

В то время как ребенок активно перемещается в пространстве, ненадолго задерживаясь возле заинтересовавших его предметов, взрослый, напротив, должен стать максимально пассивным по отношению к ребенку. Не рекомендуется пристально смотреть на малыша, обращаться к нему или предлагать во что-нибудь поиграть. Если он сам подходит к специалисту, тому лучше опустить глаза или смотреть в сто-

рону, чтобы дать ребенку возможность спокойно рассмотреть его. Желательно притвориться одним из предметов обстановки, на который малыш может обратить внимание и начать взаимодействовать по своей воле (в противном случае он будет избегать нас из-за того, что наша активность превысила уровень его выносливости). Если ребенок активно включает взрослого в игру, карабкается ему на колени, берет за руку и отводит к интересующему его предмету – тот, почувствовав, что его облик, голос или взгляд уже не пугают ребенка, может проявить встречную реакцию. Эта реакция обязательно должна быть мягко эмоционально окрашенной (мы, как всегда, дозируем воздействие, чтобы не спугнуть нарождающийся контакт).

Галя, 3 года. Девочка активно избегает контакта. Взрослых старается вообще не замечать. На любые связанные с ней действия со стороны взрослого реагирует криком и плачем. Когда же взрослые перестают обращать на Галю внимание, сидит без движения, успокаивается. Девочка ходит по комнате от игрушки к игрушке. Ее очень привлекают качели, но, хотя залезть на них она самостоятельно не может, к взрослому за помощью не обращается. Педагог, сидя на диване, начинает тихо комментировать Галины действия: «Высоко-высоко подброшу мяч...»; «Шар полетел...»; «А сейчас качели покачаю...»; «Зайка, садись на качели, покачаю тебя!» и т.д. Затем пытается предвосхитить события, чтобы понять, слушает ли ее ребенок: «Тележку покачу к тете». Галя толкает тележку по направлению к педагогу, а педагог катит тележку обратно: «На, Галя, тележку» (тележка возвращается к Гале). Девочка снова отталкивает ее. Устанавливается первое взаимодействие. К концу занятия Галя берет педагога за руку и подводит к качелям. Это – просьба о помощи.

Если у ребенка достаточно высокий уровень психической активности, ему бывает трудно задержаться в одном месте, он убегает во все двери, дергая в том числе ручки за-

крытых дверей. В таком случае родителю и неопытному педагогу часто кажется, что ребенок сам хочет выйти из ситуации и поэтому убегает. Но мы предполагаем, что это не его желание, а влияние среды.

В этой ситуации возможно установление контакта через «управляемый конфликт» в рамках развивающей, а не комфортной среды. Педагог ограничивает ребенка, вынуждая его к взаимодействию. При этом ребенок может испытывать достаточно сильные эмоции. Педагог же не должен сердиться или огорчаться: он не участвует в конфликте эмоционально, полностью держит ситуацию под рациональным контролем. Эмоции педагога направлены не на ребенка, а на что-то приятное, что может удержать ребенка в этой комнате (например, вода, пузыри, музыкальные инструменты).

Дима, 2 года 6 месяцев. Мама ничего не запрещала Диме, они понимали друг друга без слов. Мама возмущалась другими родителями на детской площадке, которые «сюсюкали» с детьми или что-нибудь запрещали им.

Стало понятно, что с Димой проблемы, когда с ним на прогулку пошла бабушка. Он зашел по грудь в оттаявший весной пруд, бабушка кричала, но ребенок не реагировал на ее крики. Тогда же стали обращать внимание, что ребенок не откликается на имя.

К двум годам пришли на консультацию. Мальчик демонстрировал «полевое» поведение: «затягивался» в любую открытую дверь. Со многими игрушками играл, как полагается: катал машинку, пинал мячик, качался на качелях. Но, бегая, мог остановиться и резко заплакать, заныть. Мы предполагали, что ребенок соскучился по маме, брали его на руки и несли к ней. Мама уже знала, что это ноет ее Дима, и у нее наготове была бутылочка. Мама очень переживала, когда Дима убегал от нее, а она не могла последовать за ним (за Димой шел педагог, а маму просили подождать, чтобы понять, сможет ли мальчик к ней вернуться).

Ребенок не пользовался речью, играл молча. Мама говорила, что дома тоже нет ни речи, ни лепета, ни вокализаций. Мама хорошо понимала все биологические потребности ребенка, но не пыталась вступить с ним в эмоциональный контакт.

Наша работа в таком случае начинается не с комфортной среды (для этого потребовалось бы очень долго бегать за ребенком по всему Центру), а с физического ограничения пространства. В данном случае мы посадили Диму на стол, с которого он не мог сползти. Появилась возможность войти в его поле: пощекотать Диму, спросить его, хочет ли он слезть со стола, помочь ему, поймать взгляд.

У этого ребенка так и не разрешилось главное противоречие кризиса первого года: стремление малыша к независимости и его объективная зависимость от взрослого. Когда ребенок начинает ходить, его активность и самостоятельность резко возрастают, возрастает и чувство независимости от взрослого: он «залезает во все углы», теперь практически не остается недоступных для него мест, он становится почти неуправляемым. Стремление к независимости может привести к негативному поведению: ребенок протестует против управления собой и пытается сам управлять взрослым (*Смирнова, 2008*), что часто выражается в криках и настоящих истериках.

Происходит ломка старых отношений (тех, которые мы называем симбиотическими) и появление новых, которые охватывают все сферы жизни ребенка: отношения к предметному миру, к миру людей и к себе. Резко возрастает активность ребенка по отношению к окружающим его предметам, возникает стремление все делать самому (если раньше предметы были привлекательны в руках взрослого, то теперь они интересны сами по себе), конфликты и запреты со стороны взрослых ведут к лучшему осознанию своих желаний, к лучшему осознанию себя.

До тех пор, пока любое требование удовлетворяется моментально, требование как таковое для ребенка не суще-

ствует, оно является как бы частью желаемого. Невыполнение же требования порождает стремление к запрещенному родителями объекту (к утюгу или розетке дома, к луже или палке на прогулке). Переживая этот запрет, человек тем самым узнает про себя что-то новое: чего именно он хочет. Средством выражения стремления и одновременно средством сдерживания своих порывов для ребенка становится вокализация или слово, которое включено в ситуацию стремления и обозначает его. Так рождаются первые представления и слова.

Стереотипное поведение

Дети, выстраивающие свое поведение на основе стереотипов, имеющие свой собственный ритм жизни, активно отторгают любое вмешательство, направленное на сильное изменение сложившегося стереотипа или его запрет, так как это ведет к ломке выработанной ими системы поведения. Подобная ломка страшна для ребенка, и он старается защитить себя от вторжения. Появляются агрессия, самоагрессия, генерализованное возбуждение.

Основные критерии, позволяющие говорить о стереотипном поведении, заключаются в следующем:

- игра носит монотонный, неэмоциональный, однообразный характер (например, выстраивание машинок в ряд, выкладывание заборов, железных дорог, переливание воды из одного сосуда в другой);
- ребенку трудно выдержать паузу, не заполненную внешними событиями, которые обычно выступают в роли «внешних опор» (например, очень трудно ждать своей очереди кинуть мяч или нажать кнопку, так как в это время что-то происходит с другими, а не с ним);
- навыки переносятся в новую ситуацию с большим трудом;
- ребенок привержен ритуалам, испытывает трудности при изменении привычного порядка усвоенных действий

(невозможно изменить маршрут на прогулке, режим дня, последовательность действий при одевании и т.д.);

- он избирателен в еде и одежде;
- ему присущи пространственные страхи (из-за плохого осознания себя в пространстве).

Как показано в статье *Д. В. Ермолаева, И. Ю. Захаровой* (2006), в качестве причины таких особенностей поведения выступает ослабление звена субъектной регуляции.

Такой период постоянства присутствует в нормативном развитии, когда ребенок начинает самостоятельно осваивать мир, но еще не осознает себя как самостоятельную личность. При этом ему необходимы устойчивость и порядок. В этот же момент происходит переход от симбиотических отношений с матерью или близким человеком к личностным (хотя сначала эти отношения могут быть достаточно директивными со стороны ребенка).

Все дети от 6 месяцев до 1,5–2 лет склонны поддерживать неизменность среды: это *опора* на постоянство, на привычный порядок вещей, что дает чувство безопасности. Но в случае нормативного развития эмоциональной сферы чувство безопасности малышу дают еще и эмоциональные отношения с близкими: если, например, что-то резко меняется в пространстве его жизни, опора на близкого человека спасает положение (можно искать у него защиты). Поэтому изменения среды для обычного ребенка не так болезненны и разрушительны, как для ребенка с аутизмом, проблемы которого сосредоточены именно в области эмоциональных отношений с людьми: он лишается своей единственной опоры – постоянства среды – и полностью утрачивает целостность поведения.

Какую же систему отношений предлагает нам ребенок с ярко выраженным стремлением к постоянству окружения?

- С точки зрения времени и пространства – стремление к стабильной последовательности событий и к постоянной, неизменной структуре среды; игра носит стереотипный характер.

- С точки зрения эмоциональных отношений – трудности установления эмоционального контакта (отношения с людьми тоже носят застывший, стереотипный характер). Можно сказать, что для такого ребенка человек выступает как объект окружающей среды, который иногда можно использовать как инструмент для достижения своих целей, получения удовольствия: например, потянуться маминной рукой за конфетой или использовать человека как механизм для кружения. Переживания ребенка связаны с предметами, которыми он манипулирует (в том числе и педагогом, который в данном случае выступает как объект манипуляции), а не с эмоциями человека, который пытается взаимодействовать с ним, – эти эмоции скорее отпугнули бы его.

- С точки зрения эмоциональных смыслов – остается интерес к сенсорной составляющей предмета, но преобладает интерес к функциональной составляющей, осваиваются предметные действия, зарождается интерес к эмоциям другого человека, иногда ребенок начинает очень стереотипно играть со своими или чужими эмоциями (например, многократно падать со стула, сопровождая каждое падение имитацией плача).

Попробуем смоделировать комфортную среду для ребенка, стремящегося к постоянству окружения. При налаживании контакта педагогу следует опереться на стереотипы. Не стоит «ломать» уже сложившийся ритуал. Мы берем за основу то, что нравится ребенку, доставляет ему удовольствие, и устанавливаем ритм смены занятий: например, начинаем занятие с угощений (яблоки, конфеты, печенье), затем предлагаем игры с водой, качели, потом снова сладости и т.д.

Важно не допускать пресыщения, утомления от занятий, чтобы они не стали формальными и стереотипными, не приносящими удовольствия ребенку. Мы следим за тем, чтобы вовремя переключить его с одного вида деятельности на другой, напомнить о чем-то для него приятном (скорее всего, ребенок не отреагирует на речевое обращение, поэтому

можно показать предмет или действия, входящие в область его интересов).

Таким образом, взрослый как бы включается в стереотипы ребенка, а затем постепенно выделяется из его ритма, делая эмоциональный акцент *на предмете*, с которым манипулирует ребенок, или *на событии*, которое приносит ему удовольствие (раскачивание на качелях, езда на велосипеде, прыжки на диване). Это позволяет дать эмоционально-смысловой комментарий происходящего, внести смысл в механические действия ребенка: мы не просто льем воду, но делаем дождь или водяную мельницу; не просто качаемся, а едем на поезде, в метро; не просто едим яблоко, но еще угощаем медведя.

Егор, 5 лет. Очень любит крутить перед собой колесики, дошел в этом занятии до совершенства (находит даже мельчайшие малодоступные колесики у маленьких машинок). Мы попытались превратить его увлечение в осмысленную игру: «Машина едет быстро-быстро, а сейчас все медленнее, а сейчас устала – спит» и т.д. Строим для машины гараж, катаем Егора на машине, ездим с ним в гости.

Взрослый пытается поддержать переживания ребенка, связанные с теми или иными предметами, и таким способом создать общее эмоциональное поле, в котором возможен эмоциональный контакт. В этом случае взрослый перестает быть просто объектом, он становится соучастником событий, вносящим свою эмоциональную окраску в эти события.

Женя, 5 лет. Быстро выстраивает себе маршрут передвижения по комнате, где проходит наше первое занятие: съезжает с горки (горка стоит у окна), карабкается по батарее на подоконник, по подоконнику идет к горке, опять съезжает с горки. И так повторяется много раз.

Педагог садится на подоконник, становясь таким образом некоторым препятствием-предметом на его пути. Первая

реакция мальчика – столкнуть педагога с подоконника, затем – пролезть у него за спиной. Но педагог говорит, что можно пройти только по его коленям. Женя, как ни странно, соглашается и продолжает свой путь: горка – батарея – колени – горка. Взрослый потихоньку начинает проявлять себя: каждый раз радуется встрече с Женей и чуть-чуть помогает ему переползть через колени. Потом начинает говорить: «Я жду тебя», – и, радуясь встрече, немного обнимает мальчика. Можно добавить напряжения (если, конечно, ребенок не пугается слишком сильно), приобнять мальчика со словами «Ага, попался!» и быстро-быстро отпустить. Что и произошло в данном случае. Получилась очень захватывающая игра и для Жени, и для педагога. Мальчик начал смотреть в лицо взрослому и ожидать волнующего момента попадания в «плен», появились вокализации и смех.

На следующем занятии мы продолжили играть с горкой. На этот раз Женя просто катался с горки, батарея и подоконник уже не входили в его маршрут. Из-под горки неожиданно появлялись разные звери – крупные мягкие игрушки – и в течение нескольких секунд не давали Жене съехать с горки, а потом съезжали с ним рядом или верхом на нем. Неожиданное появление зверей с рыком или криком вызывали бурную радостную реакцию у Жени. Он начал ждать этого момента и громко смеяться. Затем вместо зверей стал появляться взрослый и ловить Женю внизу горки. Эта игра доставляла огромное удовольствие и педагогу, и мальчику.

Иногда встречаются дети, которые постоянно стремятся к воспроизведению пугающего, захватывающего их переживания. Это могут быть страшные моменты из мультфильмов или книг, очень интенсивные эмоции взрослых (например, мама страшно кричит и даже может ударить, когда ходят по перилам балкона или бьется посуда). Эти дети стереотипно воспроизводят ситуацию волнующего их переживания, они находятся как бы под его властью и не могут освободиться от него. Такое поведение мы тоже можем расценивать как

стереотипное, и наша тактика по выстраиванию эмоционального контакта не будет ничем отличаться от вышеописанной.

Когда впервые сталкиваешься с таким ребенком, создается впечатление, что он тебя не слышит. Он очень возбужден, может постоянно что-то говорить. Если педагог делает попытку привлечь его внимание, ребенок становится агрессивным, щиплется, кусается, плюется, закатывает истерику. Как и в предыдущем случае, включаясь в игры и фантазии ребенка, мы стараемся привнести в них взаимодействие – и постепенно из навязываемой нам роли пассивного наблюдателя превратиться в активного участника событий. Взрослый в начале работы делает эмоциональный акцент не на переживаниях ребенка, а на событиях и предметах, его привлекающих, постепенно смещая внимание на его переживания.

Захар, 7 лет. Боится наводнения. В любом помещении подходит к батареям и говорит о лопнувших трубах, о том, как затопит всю квартиру. При попытке переключить его на что-то другое устраивает истерику, щиплется, бросает все на пол. Мы вместе начинаем проигрывать варианты спасения: делаем из стульев корабль, надуваем мяч, плывем на нем и т.п. Когда появляется возможность выхода из страшной ситуации, тревога и агрессия исчезают.

С самого начала необходимо установить границы дозволенного и никогда не разрешать ребенку переходить эти границы. Нужно ясно предупредить малыша, что нельзя кусаться или щипаться – в таком случае игра прекращается. Это правило необходимо многократно проговаривать, а также очень четко отслеживать его выполнение. Такой опыт удержания четких границ со стороны взрослых поможет ребенку понять, что такое правила, и создаст предпосылки для его будущих договоренностей со взрослыми и другими детьми.

Иногда можно установить немного другие правила, например: драться разрешается только в определенном месте комнаты. В некоторых случаях стоит организовать это как

игру («куча-мала» и другие «хулиганства»: рвать бумагу, бросаться подушками). Всегда важно помнить, что в работе с такими детьми нельзя подкреплять их негативные действия сильными эмоциями (например, кричать, угрожая наказанием).

Дети с низкой психической активностью

Как было показано выше, ребенка с «полевой» активностью мы стараемся сдвинуть в сторону более упорядоченного взаимодействия со средой (например, стереотипного). Но иногда при знакомстве ребенок демонстрирует отказ от проявлений какой-либо активности, нежелание чем-либо заниматься, вступать в речевое общение, хотя в привычной обстановке (это выясняется у родителей) все это не составляет для него проблемы. В таком случае важно вызвать любую самостоятельную активность ребенка, пусть и неупорядоченную.

Дети могут демонстрировать «полевое» или стереотипное поведение, или поведение, очень сильно зависимое от взрослого, или отсутствие какой бы то ни было реакции на происходящие события. Такому ребенку нужно поднять общий жизненный тонус, уровень психической активности. Тонизирование может происходить за счет разных вещей: за счет собственных впечатлений и за счет эмоциональных отношений с людьми. Но бывает так, что ребенок лишен и того и другого (первого – потому что большинство впечатлений слишком болезненны, а второго – вследствие невозможности отношений как таковых, как в случае, когда значимый взрослый остался за дверью или такового вообще нет). Часто такую картину мы наблюдаем у детей с синдромом сенсорной защиты¹: эти дети избегают контакта со средой и часто демонстрируют аутоподобное поведение.

В таком случае мы говорим о снижении психической активности. Критерии отнесения ребенка к этой группе:

¹ Синдром подробно описан в статье Дж. Е. Леду, 2014.

- снижение общего уровня активности (низкая поисковая активность);
- колебания работоспособности;
- повышенная истощаемость, что может проявляться в аутостимуляциях, не обусловленных наличием стрессогенных факторов среды;
- слабость эмоциональных реакций;
- снижение общего фона настроения;
- снижение объема внимания;
- снижение объема памяти.

В статье *Д. В. Ермолаева, И. Ю. Захаровой (2006)* показано, что причиной такого поведения является ослабление звена полевой реактивности.

Порой уже на первом занятии нам удается «разговорить» такого ребенка, который, по словам мамы, ни с кем не общается вне дома, или увести ребенка, который никогда не отпускает маму, в соседнюю комнату поиграть с водой и красками.

Ира, 4 года. Жалобы: не разговаривает со взрослыми ни в детском саду, ни в гостях, ни дома (когда приходят мамыны друзья); гримасничает. Во время приема ее внимание привлекла игрушечная собака. Мы успели узнать у мамы, что дома Ира любит рисовать. Расположившись на полу, педагог рисует смешной портрет собаки и при этом ведет сам с собой разговор: «Похоже? По-моему, не очень. Ой, какой хвост смешной. Ага, а вот теперь похоже. Эта собака очень смешная, любит всех смешить, она не лает, а хрюкает. Жучка, голос! – Хрю-хрю! – Чей бы еще мне портрет нарисовать?» Ира активно ищет другую игрушку. Приносит лошадку. Педагог рисует лошадку. Разговор педагог ведет такой же, добавляя: «А как же лошадка будет говорить? Ой, а я знаю: “Мяу-мяу!”». Ира смеется и несет следующую игрушку. Садится рядом. И придумывает, как говорит заяц: «Р-р-р». Потом выясняется, что собака похожа на верблюда, а лошадь на осла. В рамках этой деятельности завязывается самый обычный разговор.

Педагог ведет себя совсем не так, как это обычно делают взрослые: не задает вопросов, не принуждает говорить. Его как бы обращенная к себе речь увлекает ребенка, и тот непроизвольно включается в беседу.

Не всегда удается добиться речи на диагностических занятиях. В некоторых случаях дети начинают говорить на индивидуальных занятиях, в других ситуациях помогают ритмически организованные групповые занятия, в том числе музыкальные.

Коля, 6 лет. Разговаривает только с бабушкой, когда они наедине. Самостоятельную продуктивную деятельность не разворачивает, кисти постоянно приподнятых рук безвольно висят. Очень напряжен, лицо — застывшая маска, пассивен; в момент возбуждения сбрасывает все на пол. Двигательно активен, но при этом не издает ни звука. Нам очень хотелось услышать, как Коля говорит. Попросили бабушку записать его слова на магнитофон. Речи как таковой нет, мальчик просто повторяет за бабушкой отдельные слова. Нет и игры. Коля стремится к контакту, но не умеет адекватно его установить: например, начинает сильно кого-нибудь толкать. В руки ничего не берет.

Педагогу постепенно удалось установить взаимодействие с Колей в рамках игры «Теремок». Строили дом — и разные звери из мешка приходили к теремку и просились в нем жить. В конце концов теремок не выдерживал всех зверей и разваливался, что вызывало бурный Колин восторг. Игра проходила эмоционально: так, Коле очень нравилось, как квакает лягушка. Постепенно он начал шепотом квакать за лягушку, затем стал издавать звуки за других зверей. Начал отвечать на вопросы. Появились просьбы: сначала ребенок просил о чем-то в комнате, где шла игра, а впоследствии — в любом помещении и с обращением к любому человеку.

А что делать, если ребенок все время плачет? Родители жалуются, что дома малыш предпочитает лежать на полу или

диване, не может найти себе никакого занятия. Конечно, теоретически понятно, что такому ребенку надо поднять психический тонус. И у педагогов есть целый арсенал средств для этого: качели, кружение на руках, раскачивание в одеяле, стихи и мелодичные песни, игры с водой и мыльными пузырями, красками – обычно это сенсорные, тактильные, ритмические и эмоциональные игры или какая-нибудь любимая еда (печенье, конфета, хлеб).

Но что конкретно делать, если ребенок хнычет не переставая, тянет маму за руку, в лучшем случае требуя выхода из комнаты, или бесцельно ходит по игровой, ни на что не обращая внимания, а при приближении педагога начинает активно выражать страдание? Прежде всего надо создать ситуацию безопасности. Педагог спокойно, без лишних эмоций, но увлеченно может чем-нибудь заниматься. Например, играть на музыкальном инструменте. Здесь подойдут и гусли, и флейта, и гитара. Тихо напевать детские песни или играть с водой и красками, зажигать и тушить свечку, пускать мыльные пузыри. Делать надо это очень осторожно, чтобы не испугать ребенка новыми впечатлениями, постоянно отслеживая, не усиливают ли наши действия его тревогу и страх. Например, пение может расстроить ребенка еще больше, и он может начать кричать или проявлять самоагрессию, чтобы заглушить неприятные для него впечатления. Значит, надо перейти к другим, более привычным для него действиям (мы заранее узнаём у родителей, что любит их ребенок, каковы его пристрастия). Это могут быть игры с водой или веревочками.

Иногда мы привлекаем к этим занятиям и маму (если мама и ребенок очень сильно зависят от эмоционального состояния друг друга). Можно покрасить мамины руки, или вместе с мамой поиграть в воздушный шар и машинки, или пособирать вместе пазлы, или построить что-нибудь из конструктора.

Главное в этом случае – не проявлять торопливости и не ускорять процесс усложнения форм контакта. Первые игровые взаимодействия с ребенком нужно дозировать, при

увеличении тревоги у ребенка (это может проявляться в нарастании напряжения в теле, появлении стереотипных действий, болезненного крика, самоагрессии) педагогу необходимо уменьшать свою активность. Мы уже говорили об этом, когда описывали работу с «полевым» ребенком.

Уточнение сведений о ребенке

В течение диагностического периода педагог продолжает выяснять у родителей недостающие сведения о ребенке или уточнять уже имеющиеся, а также собирать вопросы родителей и фиксировать их, чтобы потом иметь возможность ответить на них (ведь часто дать исчерпывающий, полный ответ на некоторые вопросы невозможно сразу).

Все свои наблюдения педагог также фиксирует в виде ответов на вопросы (см. Приложение).

По ходу диагностических занятий мы можем получить много интересной информации о ребенке, его поведении, его возможностях вступать в разные отношения. Для этого педагог постепенно и ненадолго погружает ребенка в разные события: они могут заглянуть в керамическую мастерскую или посмотреть на занятие группы детей в спортивном зале. Ситуации общих действий (чаепитие, фольклорные игры, танцы, ритмические упражнения в кругу и т.п.) очень информативны. Они позволяют оценить, что привлекает ребенка в такой ситуации (сенсорные впечатления, музыка и ритм, общество детей) и привлекает ли что-либо вообще, или он просто пассивно подчиняется организованной по правилам ситуации. В дальнейшем это может послужить нам опорой при введении ребенка в группу.

Мы спрашиваем у родителей, как ребенок реагирует на физический дискомфорт (голод, боль, усталость). Выясняем, проявляются ли переживания дискомфорта и каким образом, насколько они фиксируются, как ребенок «спасается» от неприятных ощущений, могут ли его реакции перерасти в усиленные аутостимуляции и самоагрессию.

Леня в такой ситуации начинал быстро ходить по комнате, громко топая ногами и хлопая себя по животу, а **Маша** — громко кричать и кусать свои руки.

Полезно узнать, какие способы успокоения возможны для ребенка: переключение на более сильные приятные ощущения, резкий запрет, уговоры, объяснение происходящего или просто выход из ситуации. Также важно выяснить, может ли ребенок терпеть не совсем приятную для него ситуацию, готов ли он ждать, возможно ли для него отсрочить выполнение своего желания (если да, то каким способом). Эта информация поможет нам в дальнейшем смоделировать развивающую среду, определить правильную степень напряжения, его интенсивность и длительность.

Мы пытаемся оценить возможности ребенка и особенности его самостоятельных занятий и игр. К чему привлекается его внимание? Как долго он занимается своим делом? Насколько занятие поглощает его внимание, способен ли он во время занятий реагировать на происходящее вокруг, на содержание задаваемого вопроса? Это поможет нам понять, насколько серьезна проблема переключения и распределения внимания ребенка.

Олег настолько глубоко погружается в верчение колес у машинки, что перестает реагировать на громкое обращение к нему, на любые прикосновения, хотя в обычной ситуации он очень чувствителен к прикосновению и реагирует на свое имя. В такой «игре» Олег полностью «теряет» себя, все его внимание поглощено крутящимися колесиками.

Конечно, мы анализируем игру ребенка: возможно ли проигрывание развернутых сюжетов или ребенок максимально сжимает сюжет, сводя его к одному действию и комментарию к нему (покатать машинку, уложить куклу спать под одеяло), или манипулирует с игрушкой (стучит кубиком по стене либо выстраивает машинки в ряд на подоконнике).

Отмечаем, насколько игра стереотипна и формальна, отражает ли она проблемы ребенка (страхи, агрессию, влечения). Также оценивается самостоятельное рисование или любая конструктивная деятельность.

Наряду с прочими факторами мы обращаем внимание на возможности ребенка к активному взаимодействию со взрослыми и с детьми в условиях уже привычной ситуации:

- продолжает ли ребенок избегать контакта или начал сам вызывать взрослого на контакт, предлагает ли определенные формы взаимодействия, какую дистанцию держит, постоянна ли она и в зависимости от чего меняется;
- каковы признаки пресыщения в контакте (попытки уйти, агрессия, самоагрессия, смех, дурашливое поведение и т.д.);
- в какой ситуации и по чьей инициативе устанавливается глазной и тактильный контакт, насколько ребенок устойчив в различных видах контакта, как он реагирует на речевое обращение к нему, пользуется ли сам речью для общения;
- насколько легко ребенок заражается эмоциональным состоянием других людей, игнорирует или воспринимает уровень общего оживления, легко ли спровоцировать у него состояние тревоги и страха.

Важно понять, использует ли ребенок взрослого как средство аутостимуляции (например, все время хочет трогать и гладить волосы педагога), как инструмент для механической манипуляции или, действительно, у него есть возможность вступить со взрослым – как независимой личностью – в эмоциональный, осмысленный и адекватный контакт. Эта информация помогает нам оценить уровень взаимоотношения ребенка с окружающим миром. Потом, в ходе нашей работы, педагог вместе с ребенком постепенно проходит все эти уровни, принимая на себя роль предмета, инструмента или партнера по игре, максимально приближаясь к личностной окраске взаимоотношений.

Мы обязательно оцениваем возможности организации совместной деятельности с ребенком (игры, рисования и т.п.). Что может привнести взрослый в игру ребенка? Что из предлагаемых элементов он принимает? Каковы возможности увеличения продолжительности совместной игры? Если совместная деятельность изначально невозможна, необходимо отметить, возрастает ли избирательное отношение ребенка ко взрослому, занимающемуся с ним, принимает ли он те впечатления, которые взрослый привносит в ситуацию, или избегает их, меняется ли во время взаимодействия уровень аутостимуляции.

Планирование индивидуальной работы

Для планирования индивидуальной работы используются все собранные данные (раннее развитие, поведение дома, педагогические наблюдения и приемы воздействия). Делаются выводы об уровне взаимодействия ребенка с миром: выявляются те функциональные звенья, которые в настоящее время уже осуществляют эмоциональную регуляцию поведения, а также функциональные звенья, находящиеся в стадии интеграции в систему регуляции; исследуются слабые и сильные функциональные звенья.

Мы выявляем, какая система отношений является для ребенка комфортной, где он чувствует себя более адекватно и уверенно (способы взаимодействия, наполняемость, продолжительность).

Следующей нашей задачей становится выяснение того, как ребенок реагирует на изменения этой среды, какие неадекватные реакции имеют место (кричит, визжит, дерется, усиливает аутостимуляции), какие «опоры» можно предложить ребенку, чтобы при этом сохранить целостность его поведения и переживаний. Такой «опорой» может быть эмоционально значимый взрослый, ритм, стереотип, правило, любимая игрушка и т.п.

По окончании диагностического этапа нам необходимо смоделировать развивающую среду для каждого конкретно-

го ребенка – такую систему отношений, при встраивании в которую он будет ощущать некоторое эмоциональное напряжение (см. *Ермолаев, Захарова, 2006*).

И наконец, по завершении курса диагностических занятий мы должны понять, на какой следующий уровень взаимодействия с миром пытаться вывести ребенка, какие развивающие среды с какой системой отношений для него встраивать и как помочь ему в их освоении. А также поставить конкретные задачи на ближайшее время: какие занятия ему доступны, какие навыки необходимо развивать.

В первую очередь, конечно, необходимо дать ребенку доступные средства коммуникации, поднять уровень его психической активности, а также научить этому родителей, показать им, как вступать в эмоциональный контакт с ребенком, во что с ним играть (познакомить их с сенсорными, эмоционально насыщенными играми). Другая важная задача, которую мы ставим перед собой, – добиться инициативы самого ребенка в контакте.

Приложения

Примерный план заполнения карты первичного приема

Беседа с родителями

- данные из медицинского анамнеза; проводившаяся ранее работа с ребенком;
- особенности раннего развития;
- жалобы;
- повседневная активность (поведение дома);
- особенности общения и взаимодействия с близкими людьми: избирательность, предпочтения и т.д.

Наблюдение

- как вошел на прием, меняется ли выражение лица, есть ли реакция на незнакомых людей, как передвигается по комнате, адаптировался ли к новой ситуации и за какое время;
- самостоятельная активность:
 - на что направлена активность ребенка (отдельные действия, игра и деятельность, продолжительность занятия, полностью ли поглощен своей игрой или реагирует на происходящее);
 - характеристики поведения: хаотичное/целенаправленное, вялое/активное, стереотипное/гибкое и т.д.;
 - темп собственной активности и темп реагирования на чужую активность, переключаемость, истощаемость;
 - наличие стереотипий, способы аутостимуляции, плавность и координация движений;
- взаимодействие и общение с педагогом и с близкими на приеме: особенности зрительного и тактильного контакта с близкими и незнакомыми людьми, показывает ли игрушки маме;
- особенности коммуникации: направлена ли речь на коммуникацию, связана ли с ситуацией, запас слов, особенности понимания речи, возможность использования первого лица, особенности темпа, ритма, интонирования речи, использует ли жесты для коммуникации, особенности использования жестов.

Анализ данных, полученных на первичном приеме

- сенсорная сфера (особенности зрительных, слуховых, тактильных, вестибулярных, проприоцептивных ощущений);
 - двигательная сфера;
 - эмоционально-волевая сфера;
 - речь;
 - познавательная сфера.

Примерный план отчета о диагностических занятиях (для ребенка с эмоционально-волевыми проблемами)

Из бесед с родителями

- данные из медицинского анамнеза, проводившаяся ранее работа с ребенком;
- особенности раннего развития;
- повседневная активность (поведение дома):
 - игра, деятельность:
 - игра с мячом, плавание, горки, лестницы, качели, велосипед, батут и т.д.;
 - помощь по хозяйству;
 - самостоятельная игра, занятия (рисование, пластилин, конструктор, пазлы, кубики и т.д.);
 - игра с близкими (прятки, жмурки, салочки);
 - как относится к своему отражению в зеркале, своим фотографиям;
 - сфера интересов;
 - школьные навыки;
 - навыки самообслуживания;
 - проблемы со сном, едой, туалетом;
 - реакция на боль, холод, голод;
 - особенности поведения на улице: убегает и не возвращается или оглядывается, предпочитает определенные маршруты, предпочитает ходить только за руку или гулять только в коляске или на руках;
 - реакция на новые ситуации;
 - страхи, тревоги, истерики и т.д.;
- особенности общения и взаимодействия с близкими людьми и детьми: избирательность, предпочтения и т.д.:
 - особенности подражания (нет подражания, отсроченное подражание, избирательное подражание);
 - особенности использования речи и жестов:
 - коммуникативная, регулирующая, информативная функция;

- эхолалии, стереотипные фразы;
- замена местоимений, особенности грамматики;
- ритм, высота, интонационные особенности речи;
- возможность диалога (ответы на вопросы, задает ли вопросы);
- особенности эмоционального контакта с близкими:
 - приносит ли маме, показывает ли новую игрушку;
 - ищет ли утешения у близких;
 - как реагирует на сильные эмоции близких;
- взаимодействие с другими детьми:
 - игнорирует других детей;
 - наблюдает за игрой;
 - играет рядом;
 - толкается, отнимает игрушки;
 - играет вместе.

По наблюдениям педагога

- приход на занятия: легко ли адаптируется, необходимость присутствия близких на занятиях, через какое время согласился войти в игровую без мамы;
- самостоятельная активность:
 - на что направлена активность ребенка, как менялась активность в ходе занятий (отдельные действия, игра и деятельность):
 - чему отдает предпочтение (игра, общение, занятия);
 - виды игры (сенсорная, манипуляции с предметами, предметная, сюжетная, сюжетно-ролевая);
 - характеристики активности: хаотичная/целенаправленная, вялая/активная, стереотипная/гибкая и т.д.;
 - темп собственной активности и реагирования на чужую активность, переключаемость, истощаемость;
 - наличие стереотипий, способы аутостимуляции, изменение характера аутостимуляций или появление новых в ходе занятий, способы защиты от неприятных впечатлений;
 - взаимодействие с педагогом:

- есть ли глазной контакт, тактильный; особенности контакта;
- проявляет ли инициативу в контакте;
- удерживает ли дистанцию со взрослым;
- в каких играх или деятельности удалось установить взаимодействие;
- подражает ли взрослому в игре;
- ждет ли своей очереди;
- взаимодействие с детьми: избегает, боится, проявляет интерес, особенности взаимодействия (можно рассматривать особенности взаимодействия по тем же пунктам, что и со взрослым);
- самовосприятие и самоощущение:
 - локализует ли тактильные ощущения, реагирует ли на них, всегда ли реагирует одинаково;
 - постоянно находится в движении, предпочитает игры, направленные на стимуляцию вестибулярной системы (раскачивание, бег, прыжки, кружение);
 - хорошо ли «вписывается» в пространство или спотыкается, задевает за мебель;
 - боится «оторвать» ноги от земли, предпочитает играть стоя;
 - откликается ли на свое имя, не всегда отвечает, когда к нему обращаются;
 - как относится к своему отражению в зеркале, узнает ли себя на фотографиях;
 - говорит о себе в первом лице или называет себя по имени, говорит о себе во втором или третьем лице;
- особенности коммуникации:
 - пользуется речью и жестами для коммуникации;
 - особенности понимания речи;
 - понимание и использование местоимений;
 - особенности использования речи и жестов (играет со словами, жесты не привязаны к ситуации или не обращены к человеку и т.д.).

Анализ данных, полученных на диагностических занятиях

- сенсорная сфера (особенности зрительных, слуховых, тактильных, вестибулярных и проприоцептивных ощущений):
 - ведущий канал восприятия;
 - чувство движения и равновесия (реакции сохранения равновесия, защитные реакции, страх и неуверенность при резком изменении позы, особенности обработки кинестетической информации: ощущение позы, вестибулярные аутоstimуляции);
 - «чувство жизни» (реакции на боль, голод, усталость, жару и холод);
 - особенности тактильных ощущений (сензитивность, скорость и интенсивность реагирования, локализация, аутоstimуляции);
 - особенности зрения, слуха, отношение к запахам и вкусам (сензитивность, реагирование, локализация, аутоstimуляции);
- двигательная сфера:
 - крупная моторика (ползает, ходит, прыгает на двух ногах, на одной);
 - координация движений, особенности зрительно-моторной координации;
 - мануальные предпочтения (право/леворукость), есть ли пересечение средней линии тела руками или ногами, двуручная деятельность;
 - мелкая моторика (берет мелкие предметы, режет ножницами, держит карандаш, кисточку);
- эмоционально-волевая сфера:
 - характеристика эмоций по силе и дифференцированности, их лабильность и адекватность;
 - настойчивость в достижении собственных целей;
 - регуляция поведения (регулируется полем, стереотипом, объектом, человеком, правилами, гибкая система саморегуляции);

- умение выбирать;
- особенности самовосприятия;
- речь:
 - способы коммуникации, общения (коммуникация отсутствует, возможна при помощи действия, карточек, жестов, речи);
 - понимание речи;
 - собственная речь (употребление местоимений, словарь, звукопроизношение, характеристика фразовой речи, специфические особенности речи);
 - чтение, письмо;
- познавательная сфера:
 - показывает, называет предметы, картинки по просьбе;
 - доска с вкладышами (собирает путем проб или зрительным соотношением);
 - сериация, выстраивание последовательностей и рядов (матрешка, пирамидка);
 - знание основных названий форм, цветов (различение, соотношение);
 - навыки сортировки, классификации;
 - счет (порядковый, соотношение с количеством);
 - рисунок, графические навыки;
 - конструктивная деятельность;
 - знания и представления (например, знает экзотических животных, одежду, посуду и т.д.).

В заключение важно указать

1. Характер собственной активности (опыт, приобретаемый через игру; важно указать предпочтения).
2. Возможности установления взаимодействия и границы выносливости ребенка в этом взаимодействии.
3. Возможности эмоциональной регуляции поведения, которые сформированы у ребенка к моменту начала занятий (структура эмоциональной регуляции поведения). На основании этих данных сформулировать задачу интеграции в систему эмоциональной регуляции слабого функционально-

го звена и смоделировать развивающую среду для индивидуальных занятий (игротерапия).

4. Особенности развития психических функций (особенно базовых). Сформулировать задачи их развития.

5. Интеграционный маршрут, основные направления занятий и их очередность.

Литература

1. *Айрес Дж. Э.* Ребенок и сенсорная интеграция: Понимание скрытых проблем развития / Дж. Э. Айрес; пер. Даре Юлии. – М.: Теревинф, 2020.
2. *Баенская Е.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст) / Баенская Е. – М.: Теревинф, 2019. – (Особый ребенок).
3. *Ермолаев Д. В., Захарова И.Ю.* Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Теревинф, 2006. – Вып. 5. – С. 9–33.
4. *Лебединская К. С.* Дети с нарушением общения: ранний детский аутизм / К. С. Лебединская [и др.] – М.: Просвещение, 1989.
5. *Лебединский В. В.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте / В. В. Лебединский [и др.]. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
6. *Никольская О. С.* Аутичный ребенок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2020.
7. *Смирнова Е. О.* Детская психология / Е. О. Смирнова. – М.: Владос, 2008.
8. *Леду Дж. Е.* Взаимодействие между познавательной и аффективной сферами на уровне мозга / Джозеф Е. Леду; пер. Д. В. Ермолаева // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Теревинф, 2014. – Вып. 8. – С. 23–54.

И.В. Верещага, И.В. Моисеева, А.М. Пайкова

Психолого-педагогическая диагностика детей с ТМНР, включающими нарушения зрения и слуха: от диагноза к функциональным возможностям ребенка¹

Оценка уровня развития ребенка с сочетанными нарушениями – трудоемкий процесс, требующий чуткости и глубокого знания предмета, что приходит только с годами. Молодому педагогу-психологу или специалисту, нечасто в своей практике сталкивающемуся с детьми с ТМНР, не всегда понятно, как выстроить свое взаимодействие с ребенком с ТМНР, как правильно построить наблюдение, на что обращать внимание в первую очередь, какие выводы делать по увиденному. В итоге мы часто читаем психолого-педагогические заключения, в которых возможности ребенка описываются как крайне ограниченные, что на самом деле может не соответствовать действительности. Несмотря на сложность задачи, очевидно, что для успешной компенсации и коррекции нарушений важно как можно раньше решить вопрос об актуальном уровне развития ребенка и его возможностях в разных сферах развития (*Басилова, 2002, Перкинс-школа, 2018, Мещеряков, 1973, Ван Дайк, 1990*).

¹ Впервые опубликовано в электронном сборнике «Ценность каждого. Улучшение качества жизни детей и взрослых с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР)». – М.: Теревинф, 2018.

В рамках проекта по выявлению детей с сочетанными нарушениями зрения и слуха сотрудниками ЦЛП при поддержке фонда «Со-единение» была разработана система комплексной диагностики развития ребенка с ТМНР, включая сочетанные нарушения зрения и слуха. Первоначально данная система была использована для диагностики детей с ТМНР, находящихся в ДДИ, и предполагала подробное описание возможностей и актуальных потребностей ребенка в разных сферах, создание рекомендаций для организации оптимальных условий жизни ребенка с учетом нарушений зрения и слуха, определение целей и задач обучения детей, находящихся в ДДИ (*Верещага, Мусеева, Пайкова, 2017*).

В дальнейшем данные материалы применялись для оценки развития детей, приходящих на консультацию в Центр лечебной педагогики и Ресурсный Центр «Ясенева Поляна». Применение диагностического комплекта позволяет составить рекомендации для педагогов, которые постоянно работают с ребенком, предложить родителям стратегии по развитию общения и занятиям с ребенком в домашних условиях.

Надеемся, что предложенная нами система диагностики позволит специалистам:

1. Выявлять детей с нарушениями зрения и слуха в местах их проживания и обучения.
2. Повысить качество диагностики детей с сочетанными нарушениями зрения и слуха.
3. Делать объективные выводы о функциональных возможностях нарушенного зрения и слуха ребенка.
4. Отслеживать динамику развития ребенка в рассматриваемых нами сферах.
5. Использовать единую структуру для описания актуального уровня развития ребенка и обобщать данные развития детей с сочетанными нарушениями зрения и слуха, вызванными разными заболеваниями.

Разработанная нами диагностическая система представляет собой комплект методик, стимульный материал, а также подробное руководство. Специально для данного комплекта

мы разработали карту критериев для структурированного наблюдения за ребенком как в диагностических ситуациях, так и в привычных бытовых ситуациях.

Диагностический чемоданчик

Для осуществления диагностических проб нами был собран набор стимульных материалов – «диагностический чемоданчик» – для оценки функциональных возможностей зрения и слуха, осязания, а также для оценки возможностей и потребностей в обучении.

В диагностический чемоданчик входит:

1. Стимульный материал для оценки слухового восприятия:

- методика «Шумовой тест»;
- клаксон;
- колокольчик;
- музыкальная шкатулка;
- маракас;
- бубен.



2. Стимульный материал для оценки зрительного восприятия:

- модифицированная методика «Пробы с крошками»;
- фонарик;
- светящаяся игрушка;
- свечка;
- контрастные объекты (кубики);
- яркие объекты (кубики);
- цветные прищепки;
- предметы обихода (чашка, ложка, зубная щетка, расческа, полотенце);
- фото реальных предметов (парные);
- предметные цветные картинки (парные);
- черно-белые картинки (крупные оптоотипы Орловой на отдельных карточках);
- карточки с буквами (парные).



3. Стимульный материал для оценки осязательного восприятия (чашка, ложка, зубная щетка, расческа, полотенце).



4. Бланки учета данных диагностики.

5. Руководство по проведению диагностики.

Методика диагностики с использованием стимульного материала «диагностического чемоданчика» позволяет за одну встречу с ребенком уточнить функциональные возможности зрительного и слухового восприятия ребенка, выявить подозрение на снижение слуха, объективно оценить возможности ребенка пользоваться остаточным зрением или заподозрить выраженное снижение зрения. Помимо оценки зрительного и слухового восприятия, мы можем также оценить способности ребенка к осязательному восприятию предметов на материале простых бытовых вещей, хорошо знакомых каждому ребенку. Методика также предполагает возможность оценки коммуникативных возможностей ребенка, насколько ребенок хорошо устанавливает контакт, заинтересованность (мотивацию) в общении и взаимодействии, как взаимодействует со взрослым, какие средства общения использует. Материалы «диагностического чемоданчика» дают возмож-

ность оценить также некоторые когнитивные способности ребенка. Сделать выводы о зрительных представлениях об окружающем мире, о знании ребенком функционального назначения некоторых предметов, умении находить тождества, возможности называть предмет словом или жестом, о способности к обучению: устойчивость внимания, характер действий с предметом (манипулятивные, предметные), действия по подражанию, по образцу, принятие помощи педагога.



Оценка функциональности зрения у ребенка с ТМНР

Наличие в документах у ребенка медицинских заключений о таких сложных диагнозах, как врожденная катаракта, глаукома, частичная атрофия зрительного нерва, ретинопатия недоношенных, не всегда дает возможность педагогу ответить на вопрос: что и как видит ребенок.

В самых сложных случаях прибегают к наиболее объективному медицинскому методу оценки зрения – зрительным вызванным потенциалам (ЗВП). ЗВП позволяют оценить

остроту зрения, при этом оценивается только сенсорный аспект зрительной системы, в то время как возможность видеть объекты складывается из сложного взаимодействия разных отделов мозга, участвующих в зрительном восприятии, а не только зрительной коры (*Фильчикова, 2003*). Таким образом, объективность данных, полученных этим методом, с одной стороны, зависит от состояния ребенка в момент обследования, от наличия у ребенка нарушений ЦНС, с другой стороны, от интерпретации данных специалистом и часто носит ориентировочный характер.

Таким образом, сложность диагностики детей с ТМНР часто приводит к поздней оценке зрительных функций у ребенка и позднему началу лечебно-коррекционных мероприятий и, как следствие, зрительной депривации ребенка в самый активный период формирования зрительного восприятия.

И тем не менее в мировой практике существует ряд методик (*Хюваринен, 1996, Невская, 1996, Куликова, 1996*), позволяющих оценить функциональные возможности зрения у ребенка младенческого, раннего возраста, а также у детей с нарушениями ЦНС, трудностями коммуникации. В нашем пособии мы подробно описываем варианты оценки зрения у ребенка с ТМНР, здесь хотелось коротко рассказать о модифицированном тесте «Проба с крошками», а также об оценке возможности воспринимать изображения с близкого расстояния и вдаль.

Модифицированный тест «Проба с крошками»

Методика «Проба с крошками» предложена специалистами ИРАВ г. Санкт Петербурга (*Невская, 1996*). Она использовалась для оценки зрения практически здоровых младенцев и детей раннего возраста. Перед ребенком на листе белой бумаги рассыпали крошки черного хлеба. Оценивалось внимание ребенка к крошкам, желание взять рукой. Цель методики – выявить способности ребенка видеть мелкие детали, т.е. оценить остроту зрения. Данная методика не дает точных данных остроты зрения и является скрининговой, позволяет

оценить, насколько активно ребенок пользуется зрением, есть ли у него возможность различать мелкие предметы.

В нашем модифицированном варианте мы предлагаем использовать в качестве фона последовательно три платка длиной 1,5 и шириной 0,5 метра разной расцветки: светлый однотонный, темный однотонный, пестрый (зашумленный). Использование разных фонов позволяет оценивать функциональные возможности зрения ребенка в последовательно усложняющихся условиях. Зрительная задача состоит в том, чтобы увидеть мелкий объект на сильно контрастном фоне, затем на фоне с минимальным контрастом, а также на зашумленном фоне, наиболее сложном для восприятия. Вместо крошек мы используем более крупные шарики сухого завтрака (светлые – пшеничные, темные – шоколадные), сушки, крупинки сахара. Обследование проводится на широком (1,5 метра) платке и позволяет оценить границы полей зрения ребенка. Данная методика не даст точных данных о величине и симметричности полей зрения, тем не менее позволит выявить подозрение на снижение остроты зрения и сужение полей зрения, а также даст ценную для организации педагогического процесса информацию о возможностях и объеме зрительного поля ребенка с тяжелым нарушением зрения, с множественными нарушениями развития.



Процедура проведения пробы

Проба должна проводиться в хорошо освещенной комнате, важно, чтобы в лицо ребенку не светил яркий источник света, не было бликов. Если ребенку сложно сидеть на стуле, он может находиться на руках у хорошо знакомого взрослого, с которым у ребенка доверительные отношения. Для проведения пробы не стоит перемещать ребенка в другое, плохо ему знакомое, помещение, это может дезориентировать и даже напугать. При проведении пробы в поле зрения не должно быть ярких или любимых игрушек. Также стоит выключить музыку, избегать шуршания пакетами и других «интересных звуков». Не стоит также много разговаривать с ребенком, только по существу игры.

Перед ребенком на столе расстилают один на другой три платка: вниз пестрый, потом светлый и сверху темный платок. По поверхности платка рассыпают светлые шарики сухого завтрака или белого хлеба, не более 4–5 одновременно. Педагог на глазах у ребенка съедает шарик или крошку хлеба, показывая, как ему вкусно, повторяет свои действия несколько раз, затем предлагает ребенку шарик из своих рук: «На, попробуй, вкусно!» Затем ребенку предлагается найти шарики самому. Педагог незаметно подкладывает еще шарики в разные части платка. Затем педагог начинает подкладывать шарики только на края платка. Далее процедура повторяется на светлом платке, и в конце на пестром. Если ребенку не понравились пшеничные шарики, то же можно попробовать и с шоколадными шариками, но тогда первым должен быть светлый платок. Некоторые дети с множественными нарушениями имеют проблемы питания, могут есть только протертую пищу, крайне избирательны, также ребенку просто может не понравиться данная еда. Тогда можно попробовать то же с привычной для ребенка едой: хлеб, кусочки сушки, кусочки конфетки, яблоко. Главное, чтобы продукт в начале обследования сильно контрастировал с поверхностью платка. Можно не предлагать ребенку съесть шарики. Возможно,

ребенку будет интересно их просто собирать и со звоном вместе с педагогом бросать в кружку. Для более детальной оценки остроты зрения мы предлагаем использовать для поиска более мелкие объекты (кусочки шариков для завтрака, крупинки сахара, кондитерские посыпки).

Анализ результатов

По данным специалистов ИРАВ, в норме в 4 месяца ребенок должен замечать крупинку 0,5 мм на расстоянии 20 см. Также следует отметить, что в норме ребенок достигает нормальной остроты зрения (1,0) к 5–6 годам.

Важно проследить, одинаково ли ребенок обследует всю плоскость платка. С какой стороны зрительного поля ребенок лучше ищет шарики, как при этом он держит голову, приближается к платку, поворачивается и пытается смотреть одним глазом, нет ли попыток искать шарики на ощупь. Описание наблюдений за зрительным поведением ребенка дает педагогу ценную информацию о том, объекты какого размера, с какой стороны, на каком фоне ребенок может воспринимать зрением. Также важно отметить, как долго ребенок может продуктивно вести зрительную работу без истощения. В дальнейшем, учитывая эту информацию, мы более грамотно можем выстроить коррекционную программу для ребенка.

Тест на сформированность зрительных образов

Реальные объекты

Для теста мы используем пары одинаковых бытовых предметов: кружка, ложка, зубная щетка, расческа, полотенце. Мы выбрали эти предметы как наиболее часто встречающиеся и значимые в жизни ребенка. Мы не всегда знаем, какой опыт предметной игры имеет ребенок, но мы точно знаем,

что ребенок встречается с этими предметами по несколько раз в день. Вначале педагог показывает игру с предметами по подбору пары. Далее речью или жестами просит найти такой же предмет из двух–трех предложенных. Учитывается зрительное поведение ребенка по поиску нужного объекта на столе. Приходится ли разглядывать объект, поднося к глазам, приходится ли подробно ощупывать, прежде чем принять решение. Делает ли ребенок ошибки при подборе несколько схожих по форме расчески, ложки и зубной щетки. Если ребенок не принимает задачу по подбору пары, мы все равно предъявляем ребенку чашку, ложку, расческу, зубную щетку и наблюдаем, узнал ли ребенок предмет по функции. Демонстрация функционального использования предмета, например, пробует пить из чашки, может говорить о наличии образа предмета и определенном уровне сформированности понятий об окружающем мире. Важно отметить, как ребенок узнал предмет: через ощупывание или используя зрение.

Фото объектов

Для проведения теста мы предлагаем использовать крупные (15×20 см) фото реальных объектов (кружка, ложка, расческа, зубная щетка). В данном тесте оценивается возможность узнавать изображение объекта. Перед проведением теста педагог объясняет ребенку смысл игры. Выкладывает перед ребенком фото, обращая внимание на изображение указательным жестом, обводя предмет по контуру. Важно предъявлять предмет и горизонтально и вертикально с расстояния 20 см, необходимо дать ребенку достаточное время для разглядывания, комментируя изображение: «Это кружка!» Комментарий может быть жестовым, указательный жест и жест «пить», рука с воображаемой кружкой у губ. Далее педагог берет со стола кружку и ставит рядом с фото, комментируя «Это кружка, и это кружка». Жестовый комментарий может быть такой: указательный жест на кружку и на фото кружки и затем жест «одинаково» или указательный жест на

предмет, затем жест «пить», указательный жест на фото и жест «пить». Для других предметов жестовое изображение имитирует действие с этим предметом. Далее ребенку предлагается действовать так же, подобрать к фото такой же предмет, выбирая из двух.

В следующей части теста задача усложняется: ребенку для подбора пары предъявляются одинаковые фото реальных объектов по схожей схеме. Одновременно для выбора предъявляются 2–3 фотографии.

Оценивается зрительное поведение ребенка. Ошибки при выборе фото могут говорить о трудностях зрительного восприятия, но также и о несформированности представлений об окружающем мире и недоразвитии наглядно-образного мышления.

Предметные картинки

Тест на различение зрительных образов на цветных или черно-белых картинках является последовательным усложнением задачи для зрительного восприятия. Замечено, что одним детям с нарушенным зрением, сниженным интеллектом и дефицитом внимания легче дается узнавание именно цветных картинок, а другим – черно-белых. В данном тесте следует наблюдать за выбором ребенка, к каким картинкам ребенок больше проявляет интерес. Процедура исследования та же, что и с предметами: ребенку предлагается найти одинаковые картинки.

Для теста мы подбирали яркие парные картинки с простыми образами, которые можно изобразить жестом: чашка – жест «пить», банан – жест «кушать», сапоги – жест «дотрагивание до ноги». В качестве черно-белых изображений мы выбрали оптоотипы Орловой: самолет – жест «руки в стороны», утка – «рука, изображающая крякающий клюв утки», машина – жест «руки крутят руль». Также можно предъявлять ребенку карточки с крупными буквами. При этом мы не настаиваем на употреблении жеста или речевом ответе. Ребенок

может дать ответ любым удобным способом: словом, жестом, показом картинки.

Если ребенок успешно усвоил игру на подбор пары картинок, то при помощи этих картинок мы можем оценить остроту зрения вдаль. В тесте участвуют два педагога: один остается с ребенком за столом с разложенными картинками, другой педагог отходит на 2, 4, 6 метров и показывает вторую картинку из комплекта. Мы предлагаем начинать показ с цветных фото, так как это помогает поддерживать интерес ребенка в сложной зрительной задаче. Сфокусироваться на ярком пятне цветной картинки и найти на столе картинку такого же цвета проще, чем оценить только форму изображенного объекта. Если ребенок с успехом справляется с задачей, можно предъявить ему черно-белые картинки и карточки с буквами.

Необходимо понимать, что для многих детей с ТМНР задача по подбору пары и другие действия по образцу могут быть сложными и требовать значительного времени, чтобы ребенок понял смысл игры, некоторые дети могут впервые столкнуться с такой игрой во время диагностики. Наша методика предполагает период обучения ребенка конкретным действиям, диагностический эксперимент, нельзя делать выводы о действиях ребенка после первого предъявления задачи.

Даша К., 16 лет, проживает в специализированном ДДИ. Из анамнеза известно: синдром Дауна, тугоухость, внешний вид глаз нормальный, очки не носит, речи нет, есть несколько жестов (привет, пока, да, нет). Тест «Проба с крошками»: быстро понимает задачу по поиску шариков на платке, больше нравится идея не есть, а складывать шарики в кружку. Быстро собирает все шарики, поиск на пестром фоне требует больше времени. При предъявлении крупинки сахара начинает сильно приближать глаза к платку, начинает искать на ощупь, собирает 50% крупинки, теряет интерес к заданию. Тест на функциональные действия с предметами: берет в

руки предмет, затем производит правильные действия с ним. Показывает, как пьет из чашки, проводит расческой по волосам, подносит зубную щетку ко рту. Затем педагог показывает образец, как поставить одинаковые предметы по парам, после каждого показа демонстрирует жест «одинаково», после трех повторений девочка по подражанию воспроизводит жест. Далее Даше предлагается самой расставить пары одинаковых предметов, с этим заданием девочка справляется без труда. То же задание предлагается выполнить с цветными, черно-белыми картинками и буквами большого размера. Карточки выкладываются перед Дашей по три, и дается жестовая инструкция: «Положи одинаково!». С первой парой у Даши возникают трудности, педагог показывает, что нужно делать, затем снова передает инициативу девочке, давая жестовую инструкцию: «Положи одинаково!». Девочка без труда раскладывает четыре пары, на пятой паре начинает отвлекаться, кладет карточку неправильно, перекладывает, вопросительно смотрит на педагога. Принимаем решение сделать паузу, предлагаем поиграть, девочка ходит по комнате, показывает любимую куклу, коляску. После пятиминутной паузы с легкостью доделывает задание. Далее начинаем проверять возможность видеть и узнавать предметы с большого расстояния. Один педагог сидит рядом с Дашей, на столе четыре карточки из набора (цветные, черно-белые, буквы). Второй педагог отходит на 2 метра от стола, привлекает внимание девочки и показывает карточку, другой педагог дает жестовую инструкцию: «Покажи одинаково!» и указывает на стол. Девочка вопросительно смотрит на педагога. Педагог самостоятельно находит и берет в руки нужную карточку. Показывает жест «Одинаково» и указывает на картинку в руках другого педагога. Другой педагог показывает жест «Хорошо», хлопает в ладоши, улыбается, демонстрирует жест «Да, одинаково!». Далее девочка самостоятельно подбирает еще три пары с расстояния двух метров. Затем педагог отходит на 4 метра. Дается то же задание. На второй паре девочка демонстрирует дезориентацию в задании, начинает показывать

карточки наугад. Опять делаем перерыв, играем с крупами, детской посудой, ходим по игровой, через пять минут возвращаемся к заданию. Девочка заканчивает задание без проблем. При предъявлении карточек с 6 метров начинает прищуриваться, пытается встать из-за стола и подойти ближе, подбор карточек требует больше времени, в итоге после двух попыток девочка перестает действовать по заданию и уходит играть.

Выводы по итогам диагностики:

- девочка легко вступает в коммуникацию, поддерживает общение на заданную тему, использует мимику, пантомимику и жесты для общения. Способна усваивать жесты. На слух может воспринимать простые знакомые фразы, сказанные громко;
- ориентируется в двух-трехшаговой инструкции, действует по подражанию и показу, зрительно определяет тождество предметов и изображений. Подбирает пары одинаковых предметов;
- различение мелких предметов с расстояния 30 см вызывает сложности, различение объектов и изображений (размером 10–15 см) с расстояния 6 метров также вызывает затруднения.

Для организации обучения девочки, а также для лучшей ориентировки в социально-бытовых ситуациях необходимо:

- получить консультацию офтальмолога, при необходимости подобрать очки;
- давать инструкцию пошагово, используя показ, жесты;
- в классе сажать девочку не далее второй парты;
- при работе с визуальными материалами предъявлять материал более длительное время;
- чтобы изображения для занятий были простыми, без множества деталей, с хорошо очерченным контуром; на мелкие детали педагог должен указывать дополнительно, обводя изображение своим пальцем или пальцем девочки;

- в связи с быстрой истощаемостью организовывать частые смены деятельности, чтобы поддерживать работоспособность на должном уровне.

Педагогическая оценка слуха у ребенка с ТМНР

Среди методов оценки слуха выделяют субъективные и объективные методы исследования. Желательно, чтобы при подозрении на снижение слуха оценка проводилась именно объективными методами, то есть с использованием специального оборудования. Среди таких методов выделяют **аудиометрию по слуховым вызванным потенциалам мозга, импедансометрию, отоакустическую эмиссию** (Королева, 2013, Альтман, 2003).

С полутора лет слух принято проверять с помощью условно-рефлекторной двигательной реакции на звук. Однако это предполагает определенный уровень когнитивного развития. На практике же мы столкнулись с тем, что многие дети с тяжелыми множественными нарушениями развития не всегда могут понять и выполнить определенное действие по инструкции взрослого, услышав звук. Даже в условиях специального обучения школы для глухих на выработку условно-рефлекторной реакции может уйти несколько занятий. Мы же ведем речь в том числе и о детях, у которых не сформированы навыки произвольного поведения, картина развития функций восприятия, мышление во многом соответствует раннему возрасту, несмотря на возраст паспортный. Многие из обследованных нами детей не владели речью, не понимали ее, поэтому оценить реакцию на речевые стимулы не представляется возможным. Однако с помощью шумовых проб мы в любом случае можем оценить реакцию ребенка на более или менее громкий звук. Предлагая такой метод оценки слуха, мы ни в коем случае не ставим задачи точно определить степень потери слуха, данный вид диагностики носит

исключительно предварительный характер. Результаты такой диагностики могут быть использованы для дальнейшего уточнения диагноза с помощью объективных методов, а также в педагогических целях. Если мы предполагаем снижение слуха, значит, можем в общении и обучении ребенка использовать дополнительные зрительные (если есть остаточное зрение) и тактильные стимулы. Даже в системе специального обучения приходилось видеть детей, воспитывающихся в семьях, которым крайне поздно ставился диагноз глухоты или тугоухости (например, в 10 лет). До этого ребенку ставился диагноз «ранний детский аутизм». Отсутствие реакции на речь объясняли именно этим, а объективное обследование провести было невозможно, так как ребенок не понимал, что происходит, вел себя слишком возбужденно. Мешать проведению объективного обследования могут коммуникативные нарушения, значительное интеллектуальное снижение. Педагоги, работающие с такими детьми, часто догадываются о том, что ребенок не слышит, задолго до получения результатов аудиограммы. Оценив функциональные возможности слуха хотя бы примерно и получив протокол диагностики, они могут с большей уверенностью рекомендовать проведение объективного обследования.

В ходе диагностического обследования мы также обращаем внимание на то, может ли ребенок локализовать источник звука в пространстве. Эта способность постепенно совершенствуется до 5 лет (Королева, 2013). Можно наблюдать за реакцией ребенка, спрятав звучащий предмет под столом, и отмечать, ищет ли он игрушку; погремать погремушкой, позвонить колокольчиком, постучать в бубен сзади, справа или слева вне поля зрения ребенка.

Методика «Шумовой тест»

Методика «Шумовой тест» представляет собой модифицированный вариант теста «гороховые пробы», разработанный специалистами Института раннего вмешательства,

где используется несколько другой диагностический материал, а обследование проводится с детьми, у которых на данный момент нет возможности выработать условно-рефлекторную реакцию на звук.

Процедура проведения. Один взрослый располагается перед ребенком и старается привлечь его внимание, второй взрослый трясет баночку с крупой сзади и чуть сбоку от уха ребенка на расстоянии 10–15 см, у второго уха педагог трясет такую же пустую баночку. Затем баночки меняют местами и наблюдают за реакцией на шум у другого уха. Следует начинать обследование от более тихих к более громким звукам (соль, гречка, затем горох). При наблюдении за ребенком мы обращаем внимание на следующие поведенческие реакции в ответ на звук: замирание, моргание, поворот головы в сторону источника звука, поиск источника звука (желание дотянуться, найти рукой), речевой ответ на услышанный звук (если доступно). Фиксируется примерное расстояние, с которого ребенок слышит звук.

Ваня, 6 лет. Слепота вследствие ретинопатии недоношенных V стадии, состояние слуха не уточнено. Глубокая умственная отсталость, устной речи нет. Воспитанник детского дома-интерната (центра содействия семейному воспитанию). Во время экспресс диагностики не показывает выраженной реакции на звуки крупы в баночках, погремушки, даже клаксона. Не отвечает на вопросы, никак не реагирует на речь. Обращает на себя внимание только тот факт, что мальчик начинает плакать вскоре после того, как взрослый обратился к нему по имени, однако непонятно, отреагировал ли он на звук голоса или испуган всей ситуацией обследования в целом. Нужно отметить, что за отсутствием другого свободного помещения обследование проводилось в ванной комнате. В какой-то момент педагог-диагност решил проверить, какой будет реакция на бытовые звуки, например, стук металлической ложки о чашку, — ответа от мальчика не было. На резкий звук случайно упавшего стула тоже не было реакции. Однако

при включении воды в ванне он тут же протянул руку в сторону источника звука. Впоследствии от воспитателей мы узнали, что ребенок любит играть с водой. Таким образом, он показал нам, что у него есть избирательная реакция на слуховые стимулы. Эта избирательность может быть вызвана как своеобразием интересов, свойственных детям с расстройствами аутистического спектра, так и наличием небольшого снижения слуха и корковой глухоты, ведь и понимание речи ребенок не демонстрирует. Ребенку было рекомендовано проведение проверки слуха в аудиологическом центре.

Позиционирование

Для более точной оценки функциональных возможностей зрения, слуха и когнитивных навыков ребенка с ТМНР, включающими нарушения опорно-двигательного аппарата, необходимо учесть двигательные возможности ребенка, привычные положения в пространстве без использования приспособлений и с использованием имеющихся приспособлений, а также исследовать, меняются ли функциональные возможности зрения и слуха при смене позы или при специальной организации позиционирования ребенка.

В некоторых случаях может оказаться, что зрительная функция ребенка используется лучше в положении лежа на спине или на животе, чем сидя в кресле-коляске, или что представление материала под определенным углом в отношении глаз и лица меняет эффективность зрительного восприятия в лучшую сторону.

Часто оказывается, что у ухаживающих взрослых недостаточно информации и индивидуальных технических средств реабилитации, которые могли бы качественно улучшать функциональные возможности большинства таких детей, не хватает знаний о том, как организовать активное «рабочее» место ребенка с двигательными нарушениями развития.

«Рабочей позой» мы называем положение, при котором ребенку не требуется больших усилий для удержания таза и корпуса в стабильном состоянии, а также для поддержания головы и рук в процессе обследования предъявляемых объектов или выполнения целенаправленных действий руками. В таком положении, когда у ребенка нет ощущения, что его тело «нестабильно, непослушно, может упасть, ему неудобно», он/она может лучше использовать зрение и слух произвольно, совершая необходимые движения и повороты головы в направлении исследуемых объектов или звуков. Одним из критериев того, что поза удобна, является мимика – лицо ребенка перед тем, как ему предложена какая-либо активность, должно быть расслаблено.

Согласно материалам шведского физического терапевта Ульрики Раделл, для обеспечения стабильности положения ребенка в позе сидя необходимы:

1. Стабильно нейтральный или наклоненный вперед таз.
2. Симметричное распределение веса на опоре.
3. Проекция центра тяжести верхней половины тела приходится впереди от седалищных бугров.
4. Ноги стоят на опоре под прямым углом или смещены кзади.
5. Контроль над положением головы: если нужно, используются подголовники, подушки или платки-ремни для поддержки головы.
6. Обеспечение функционального использования рук: удобные подлокотники, расположенные на адекватной для каждой руки высоте, или предметный столик, создающий опору для рук в процессе деятельности и отдыха.
7. Контроль над положением туловища в целом: стул или коляска не должны быть слишком широкими, их ширина должна соответствовать ширине таза ребенка, а угол наклона и высота спинки кресла также должны быть подобраны под ребенка, исходя из особенностей и функционирования его опорно-двигательного аппарата.

Индивидуальное кресло-коляска, стул для еды и дея-

тельности, прогулочная коляска должны соответствовать перечисленным выше критериям, но также должны предоставлять ребенку возможность отдохнуть, разгружая мышцы, работавшие в положении сидя. Как правило, отдых обеспечивается возможностью перейти в положение полулежа, положить голову на опору, расслабить руки и ноги, также поместив их на опору, находящуюся на удобной высоте (для этого должна быть подвижной спинка коляски, подлокотники, а также подножки и подголовник). Некоторым детям из-за дистонии мышц спины, риска развития сколиоза или по другим причинам положение полулежа рекомендовано как единственно правильное и возможное в течение дня. Если по каким-либо причинам у ребенка нет индивидуального кресла-коляски, то можно попробовать использовать подручные материалы: диванные подушки, мягкие модули, скрученные валиком одеяла, небольшие столики или табуретки, которые могут служить как опорой для рук или головы, так и поверхностью, на которой лежит предъявляемый материал, и т.п.

Подробнее о способах позиционирования и подборе средств реабилитации можно узнать в книгах Н. Финни «Ребенок с церебральным параличом», Р. Хольц «Помощь детям с церебральным параличом», Е.В. Клочковой «Введение в физическую терапию» (Финни, 2018, Хольц, 2007, Клочкова, 2016).

Как бы то ни было, задача специалиста, проводящего диагностику, – выяснить, в каких положениях и с помощью каких вспомогательных средств ребенок лучше всего использует имеющееся у него зрение, то есть видит и распознает предъявляемые объекты, прослеживает их движение и при этом может использовать руки для манипуляций с ними. С другой стороны, важно понять, под каким углом должна находиться поверхность предъявления и как она должна быть освещена. Часто дети воспринимают лучше материал, предъявляемый на вертикальной или наклонной поверхности. При этом важно, чтобы была достаточная освещенность рабочего места, но в то же время чтобы поверхность не давала бликов, мешающих зрительному восприятию (см. также Перкинс-школа, 2018).

Таким образом, в задачи специалиста, проводящего диагностику, входит обследование не только функционального зрения, слуха и других выделенных нами параметров, но и условий, при которых эти функции проявляются наилучшим образом.

Литература

1. *Альтман, Я.А.* Руководство по аудиологии / Я.А. Альтман, Г.А. Таварткиладзе. – М.: ДМК Пресс, 2003.
2. *Басилова, Т.А.* Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т.А. Басилова, Н.А. Александрова. – М.: Просвещение, 2008.
3. *Ван Дайк, Я.* Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями // Дефектология. – 1990. – № 1. – С. 67–75.
4. *Верещага, И. В., Моисеева, И. В., Пайкова А.М.* Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха / под ред. А.М. Пайковой. – М.: Теревинф, 2019.
5. Выявление детей с подозрением на снижение слуха (младенческий, ранний, дошкольный и школьный возврат): метод. пособие / под ред. Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко. – М.: Экзамен, 2004.
6. *Клочкова, Е.В.* Введение в физическую терапию: реабилитация детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями неврологической природы. – М.: Теревинф, 2020.
7. *Королева, И.В.* Дети с нарушением слуха. Книга для родителей, педагогов и врачей / И.В. Королева, П.А. Янн. – 2-е изд. СПб: КАРО, 2013.
8. *Куликова, С.В.* Апробация зарубежных методик оценки остроты зрения (Леа – символные тесты и тесты БАСТ) у детей с полутора лет / С.В. Куликова // Сборник научных

- трудов Санкт-Петербургского Института раннего вмешательства / Под ред. Л.А. Чистович. – СПб: Институт раннего вмешательства, 1996.
9. *Мещеряков, А.И.* Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами // Дефектология. – 1973. – № 3. – С. 65–69.
 10. *Невская, А.А.* Проверка зрения у младенцев первого года жизни и влияние зрительных дефектов на интеллектуальное развитие / А.А. Невская, В.М. Бондарко, Л.И. Леушина // Сборник научных трудов Санкт-Петербургского Института раннего вмешательства / Под ред. Л.А. Чистович. – СПб: Институт раннего вмешательства, 1996. – С. 45–52.
 11. Перкинс Школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. / Кети Хайдт [и др.]. – М.: Теревинф, 2018.
 12. *Фильчикова, Л.И.* Нарушения зрения у детей раннего возраста: диагностика и коррекция: методическое пособие / Л.И. Фильчикова, М.Э. Бернадская, О.В. Парамей. – М.: Полиграф сервис, 2003.
 13. *Финни, Н.Р.* Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: книга для родителей / Нэнси Р. Финни. – М.: Теревинф, 2020.
 14. *Хольц, Р.* Помощь детям с церебральным параличом. – М.: Теревинф, 2007.
 15. *Хювяринен, Л.* Зрение у детей: нормальное и нарушенное / Л. Хювяринен; пер. с англ. – СПб: Петербург-XXI век, 1996.

Развитие ребенка в игре

М. В. Яремчук

Игровые занятия в системе помощи детям с особенностями развития¹

При оказании помощи детям с особенностями развития очень важно уделять внимание как коррекции недостатков познавательного развития, так и личностному развитию ребенка. Помимо занятий, направленных на достижение некоторых внешне заданных критериев, необходимо, чтобы полученные на них знания, умения, навыки в полной мере присваивались ребенком, самостоятельно использовались ребенком в реальной жизни, становились частью его жизненного опыта, приобретали для него личностный смысл. Это особенно верно для детей с особенностями развития эмоционально-волевой сферы.

Поэтому особой задачей является организация процесса переноса полученных на занятиях сведений в реальную жизнь ребенка, процесса присвоения ребенком учебного материала, предлагаемого ему взрослым. Поэтому и когнитивные занятия должны учитывать интересы ребенка, предлагаться ему в интересной и адекватной возрасту форме. В дошкольном возрасте развивающей формой деятельности ребенка, его ведущим типом деятельности является игра. Поэтому игровая подача учебного материала является достаточно распространенной формой занятий.

Однако самих по себе познавательных занятий недостаточно, так как цель их все-таки привести ребенка к какому-то

¹ Впервые опубликовано в сб. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Теревинф, 2014. – Вып. 8. – С. 169–189.

конечному результату, сопоставить сделанное ребенком с однозначно заданным образцом. То есть обычно когнитивные занятия состоят из нескольких заданий, которые ребенок должен выполнить в соответствии с требованиями взрослого.

Помимо возможности учиться каждому ребенку следует предоставить возможность играть, то есть в свободной и интересной для него форме осваивать мир. Полученный в ходе игры опыт в силу эмоциональной окрашенности и высокой мотивационной значимости с большей вероятностью становится личным опытом ребенка. За счет игрового взаимодействия развивается эмоциональная сфера, возникают новые интересы, формируются личностные черты, корректируются формы поведения, не адекватные текущему контексту социальных взаимоотношений. То есть развитие личности и эмоционально-волевой сферы ребенка происходит в первую очередь в игре.

Проблема формирования и развития игровой деятельности детей с особенностями развития представляется весьма важной и актуальной в настоящее время, поскольку обычно собственная игра детей с особенностями развития представляет собой нечто отличное от классического описания сюжетно-ролевой игры, предложенного Д. Б. Элькониным для дошкольного возраста.

Однако и дети с особенностями развития играют. Возможно, то, что они делают, можно было бы назвать манипуляциями с предметами, предпосылками игры или как-то еще, однако мы в данной статье будем понимать под игрой ребенка его собственную активность, доставляющую ему положительные эмоции, не ведущую к однозначному материальному результату (продукту), имеющую в более развитых формах характер деятельности «понарошку» (с наличием двух планов деятельности: реального и мнимого).

В таком случае целью игровых занятий является гармонизация личности ребенка с особенностями развития, развитие взаимодействия с окружающими людьми, присвоение опыта деятельности.

При этом можно выделить три направления работы специалиста, каждое из которых, в свою очередь, включает несколько задач:

- развитие личности ребенка. *Задачи:* развитие осознания собственного тела, желаний, развитие произвольности, формирование способности совладать с трудными для него (ребенка) ситуациями, формирование саморегуляции эмоциональных состояний, расширение сферы интересов;

- развитие взаимодействия с другими людьми. *Задачи:* развитие эмоционального контакта, развитие интереса к другим людям, формирование навыков общения с взрослыми и сверстниками, формирование способов поведения в трудных ситуациях, развитие социальных эмоций;

- развитие деятельности с предметами. *Задачи:* формирование интереса к действиям с предметами, развитие предметной и конструктивной деятельности, формирование умения действовать с предметами-заместителями в мнимой игровой ситуации, эмоциональное проживание действий с предметами с целью более прочного закрепления навыков предметной деятельности.

Конечно, помимо перечисленных выше задач, игровые занятия будут способствовать и развитию собственно игровой деятельности ребенка.

Данные направления и цели реализуются как на индивидуальных, так и на групповых игровых занятиях.

Следует понимать, что в силу различной степени выраженности особенностей развития не все дети достигнут равного прогресса по этим трем направлениям, тем не менее выделенные три направления реализации поставленной цели игровых занятий помогают специалистам сориентироваться при составлении плана занятий, подборе игр, организации процесса взаимодействия с ребенком посредством игры.

Специалист, реализующий программу игровых занятий в Центре лечебной педагогики, должен пройти стажировку в Центре под руководством более опытного специалиста,

специализирующегося на игровых занятиях. Данная стажировка включает в себя наблюдение за занятиями опытного специалиста, самостоятельные практические занятия с ребенком в присутствии опытного специалиста с последующим обсуждением, написание и защиту на Экспертном Совете ЦЛП дипломной работы, содержащей в себе теоретическую и практическую части и посвященной теме игры с детьми, имеющими особенности развития. Очень важным результатом стажировки является формирование у специалиста особой профессиональной позиции, позволяющей ему строить взаимоотношения с детьми как партнерские (в максимальной степени, насколько это возможно для взрослого); гибко реагировать на желания и предложения ребенка; уметь фиксировать малейшие изменения в состоянии и поведении ребенка; быть заинтересованным в совместных с ребенком действиях, не отличающихся большим разнообразием, видеть смысл в, казалось бы, бессмысленных действиях ребенка; уметь подстраивать темп своей деятельности к темпу ребенка, дозировать степень своей активности, использовать речь и другие средства коммуникации (жесты, карточки, предметы) в зависимости от особенностей развития ребенка; совместно с другими специалистами формулировать задачи работы и проводить игровые занятия, основываясь на них; отмечать динамику развития ребенка и своевременно перестраивать занятия с учетом развития ребенка.

Для максимальной эффективности игровых занятий необходимо:

1) доброжелательное, заинтересованное отношение со стороны специалиста, готового следовать за ребенком, учитывать его желания как партнера по игре;

2) желание ребенка участвовать в игровых занятиях.

Эти два условия являются самыми важными, так как именно их наличие создает атмосферу, необходимую для развивающих занятий. Кроме того, есть и более формальные условия, связанные с подготовкой помещения и игрушек для игровых занятий.

3) возможность игр с водой, сенсорными предметами и материалами (крупями, фонариком, светящимися игрушками, ковриками с различными покрытиями, бутылочками с различными запахами, большими мячами, качелями, музыкальными инструментами, игрушками с различной плотностью, весом, текстурой и т.п.);

4) разнообразные предметы, игры и игрушки для детей разного возраста и пола.

Заранее необходимо обеспечить присутствие в игровой комнате различных материалов и игрушек, которые могут привлечь внимание ребенка. Не все они должны предоставляться ребенку для игры одновременно, но желательно иметь возможность быстро предложить ребенку что-то из следующего:

- мыльные пузыри;
- воздушные шары;
- тазик с водой и игрушки, которыми можно играть в воде (кораблики, куколки, резиновые фигурки животных, игрушечные водяные мельницы и т.п.);
- тазик с крупой и емкости, в которые можно насыпать крупы (кастрюльки, пластмассовые бутылки и чашки и т.п.);
- мягкий блок в виде горки, с которой ребенок мог бы скатиться сам или скатить машинки, мячики и т.п.;
- коврики с разной фактурой, сделанные из различного материала;
 - большой платок;
 - малярный скотч;
 - прищепки;
 - пульверизатор;
 - разнообразные сенсорные мячики (из различного материала);
 - музыкальные инструменты;
 - фонарик,
 - большой мячик, на котором ребенок может прыгать;
 - гамак или качели;
 - маленький батут;
 - домик-палатка, куда ребенок может залезать;

- бумага;
- рулон обоев;
- цветные карандаши, краски;
- пластилин;
- пальчиковые краски и/или грим;
- клей;
- ножницы;
- игрушечная железная дорога;
- куклы;
- кукольная мебель;
- игрушечная посуда;
- игрушечные продукты питания;
- фигурки животных;
- солдатики;
- куклы, которые надеваются на руку (бибабо);
- мягкие игрушки;
- одеяло;
- подушки;
- зеркало;
- костюмы сказочных персонажей;
- маски;
- парики;
- домик для кукол;
- кубики и др.

Следует понимать, что не все дети с особенностями развития обладают равным темпом развития, поэтому наметить конкретные сроки перехода с одного этапа игры на другой, от одного уровня игрового взаимодействия к другому весьма затруднительно. Описание самих этапов и уровней достаточно условно. Нередко бывает так, что при организующей помощи взрослого ребенок демонстрирует большие возможности игровой деятельности и взаимодействия, чем в самостоятельной активности. Тем не менее можно наметить некоторую последовательность занятий, на которую можно опираться, понимая и ценя именно уникальную личность данного конкретного ребенка, его интересы, возможности.

С целью упрощения мы считаем необходимым привести подобные условные последовательности отдельно для индивидуальных и для групповых игровых занятий.

1. Индивидуальные игровые занятия

1.1. Начальная диагностика уровня развития игры ребенка

Для диагностики уровня развития игры взрослому необходимо осуществить ряд диагностических проб:

1) взрослый внимательно наблюдает за самостоятельной активностью ребенка в свободной ситуации, фиксируя, что привлекло внимание ребенка;

2) взрослый комментирует действия ребенка и фиксирует, обращает ли ребенок внимание на его комментарий;

3) взрослый пытается присоединиться к игре ребенка, выполнить с аналогичной игрушкой или материалом действие, которое выполняет ребенок (скатить еще одну машинку с горки, позвенеть бубенчиками и т.п.); при этом фиксируется, обращает ли ребенок внимание на взрослого, позволяет ли ему играть рядом с собой, как ребенок эмоционально реагирует на действия взрослого;

4) взрослый пытается присоединиться к игре ребенка, выполнить с той же самой игрушкой или материалом действие, которое выполняет ребенок (попрыгать на большом мяче, как только ребенок закончил прыгать, скатить еще одну машинку с горки, постучать по тому же барабанчику и т.п.); при этом фиксируется, обращает ли ребенок внимание на взрослого, позволяет ли ему действовать с той же игрушкой, как ребенок эмоционально реагирует на это, соблюдает ли ребенок очередность игровых действий;

5) взрослый организует собственную игру с материалами и предметами, предположительно (по результатам наблюдения) интересными ребенку, и предлагает ребенку при-

соединиться к игре; при этом фиксируется, обращает ли ребенок внимание на действия взрослого, присоединяется ли он к игре взрослого сам, и если нет, то какой объем помощи и эмоциональной поддержки необходим, чтобы ребенок присоединился к игре (достаточно ли просто позвать ребенка, необходимо ли ребенку понаблюдать некоторое время со стороны или же ребенок так и не присоединится к игре взрослого), как на это эмоционально реагирует ребенок;

б) взрослый активно предлагает ребенку новые игры с новыми игрушками, а также новые игры с распределением ролей и правилами; при этом фиксируется, интересуется ли ребенок новыми играми и игрушками, следует ли ребенок образцу действия с новой игрушкой, предложенному взрослым, руководствуется ли в своих действиях принятой на себя ролью, соблюдает ли правила игры.

На основании проб делается вывод об актуальном для ребенка на данном этапе содержании игры. Итогом данного этапа должно быть качественное описание игры ребенка, в котором будут отражены:

- игровые интересы ребенка;
- игровые навыки (какие игровые действия с игрушками и предметами-заместителями использует ребенок, действует ли он таким образом по собственной инициативе или нужна помощь взрослого);
- возможности игрового взаимодействия со взрослым.

На основании описания ставятся задачи дальнейшей работы в рамках игровых занятий.

1.2. Параллельная игра рядом с ребенком

Задачей взрослого является привлечение внимания ребенка к игровым действиям взрослого. С этой целью взрослый начинает играть параллельно с ребенком, включая в свои игры аналогичные предметы и стремясь действовать на том же уровне развития игры, что и ребенок. Взрослый может также вносить в свою игру яркие кульминационные моменты с це-

лью вызвать эмоциональную реакцию ребенка. При этом взрослому важно дозировать интенсивность своих эмоциональных проявлений, чтобы, с одной стороны, привлечь внимание ребенка, а с другой – не вызвать чрезмерную реакцию ребенка (не испугать, не привести к истощению, не вызвать эмоциональное и/или двигательное возбуждение ребенка, с которым он (ребенок) не может справиться, и т.п.).

Например, если ребенок строит башенку из кубиков, взрослый может начать строить башенку рядом, комментируя свои действия, а затем, сосчитав: «раз-два-три», – разрушить ее.

1.3. Присоединение к игре ребенка

Задачей данного этапа работы является формирование у ребенка ожиданий относительно действий взрослого. Взрослый повторяет действия ребенка с теми же игрушками. Пытается действовать по очереди с ребенком, делая то же самое, что и сам ребенок. Постепенно взрослый делает свои действия более развернутыми и продолжительными по времени, вводит паузу.

Например, ребенок играет с водой, бросая в тазик игрушки. Взрослый сначала комментирует, затем достает из тазика игрушку, которую туда бросил ребенок, и бросает в тазик. При этом можно скомандовать: «На старт, внимание, марш!» Прodelав так несколько раз (бросив игрушку в тазик по очереди с ребенком), взрослый может удлинять паузы между словами команды, не договаривать их, привлекая тем самым внимание ребенка, побуждая его договорить нужное слово.

1.4. Вмешательство в игру ребенка, создание препятствий в игровой деятельности

Взрослый, присоединившись к игре ребенка, начинает вносить в нее какие-то препятствия, трудности, новые события, побуждая ребенка учесть их в игре и предложить свои пути развития игры/сюжета.

Например, ребенок построил железную дорогу и много раз возит поезд по маршруту, не внося изменений в свою игру. Взрослый может порвать лист бумаги на мелкие кусочки и засыпать ими рельсы – выпал снег, поезд не может ехать дальше, пока не будет придумано, как очистить рельсы.

1.5. Предложение взрослым игры ребенку

Взрослый предлагает ребенку новую игру. Важно, чтобы ребенок уделит внимание игре взрослого, попытался принять в ней участие. В зависимости от интересов и возможностей ребенка игры могут быть очень разными.

Например, взрослый может начать прыгать на большом продолговатом мяче, демонстрируя, что ему очень нравится так играть. Когда (если) ребенок подойдет, то взрослый немного отодвигается на мяче, так, чтобы освободить место ребенку, и ждет, пока ребенок не сядет. Затем взрослый начинает подпрыгивать вместе с ребенком. Хорошо делать это, сопровождая прыжки каким-нибудь ритмом, например декламировать стихотворение, можно с кульминацией, чтобы в конце акkuratно «упасть» вместе с ребенком на пол:

Идет бычок, качается,
Вздыхает на ходу:
«Ох, доска кончается,
Сейчас я упаду!»
(А. Барто)

Целесообразно в таких играх акцентировать момент кульминации, чтобы ребенок ждал, а затем и самостоятельно инициировал его.

1.6. Освоение ребенком новых игр

Взрослый обучает ребенка правилам игры, распределению ролей, привлечению необходимых игрушек.

Например, можно играть в «Дождик». Для игры понадобится домик-палатка или другое укрытие, куда мог бы спрятаться ребенок, и пульверизатор (для комнатных растений). Взрослый берет пульверизатор и объясняет ребенку, что сейчас пойдет дождик и нужно прятаться в домик. После этого взрослый брызгает из пульверизатора на пол, в воздух. Затем – на игрушки и прячет их в домик. Затем взрослый брызгает на ребенка и предлагает ему спрятаться в домик. Если ребенок прячется, «дождик» брызгает на крышу, в воздух и т.п. Потом «тучка улетает», то есть взрослый с пульверизатором отходит от домика. Когда ребенок выходит из домика, «тучка прилетает» опять. Через некоторое время после того, как ребенок поймет правила, можно поменяться ролями: отдать пульверизатор ребенку, а взрослому прятаться в домике.

1.7. Выбор ребенком одной из нескольких предлагаемых игр

После того, как в репертуаре игровых занятий у взрослого и ребенка появляется несколько игр, можно предложить ребенку в начале занятия выбрать, в какую игру он хочет сегодня играть. Для облегчения задачи выбора можно сначала ограничиться выбором из двух игр и использовать два предмета (две картинки, два названия), соответствующих этим играм.

Например, ребенку можно предложить поиграть в «Платочек» или «Собаку». Соответственно, ребенку показывают платок и игрушечную собаку. Если ребенок выбирает платок, то взрослый и ребенок берут платок и плавно начинают поднимать его вверх и опускать вниз, вызывая волны на ткани. Хорошо сопровождать эти движения платка стихотворением, тогда в конце стихотворения можно накрывать платком ребенка или взрослого по очереди: «Ветер по морю гуляет, ветер парус раздувает, парус Петю накрывает». Если ребенок выбирает собаку, то взрослый берет собаку, рассказывает стишок и в конце стишка может «укусить» ребенка, то есть прикоснуться и (или) немного прихватить ребенка за ту часть

тела, о которой говорилось в стихотворении: «Шла большая белая собака и кусала всех со страху за...»

Постепенно выбор усложняется, количество альтернатив расширяется.

Если сначала ребенок может успеть по очереди поиграть во все свои любимые игры, то постепенно складывается ситуация, в которой приходится ограничиться лишь несколькими, отложив другие до следующего раза.

Иногда ребенку может быть сложно согласиться с тем, что во все игры на одном занятии сыграть не получится. В таких случаях можно использовать варианты расписания, плана. Например, можно обсудить с ребенком и написать на листочке, какие игры будут сегодня на занятии. Чтобы ребенку было проще понять, что количество альтернатив ограничено, можно на листочке заранее написать только несколько цифр, соответствующих количеству игр, которые будут на данном занятии. Или взять несколько листочков, на каждом из которых писать по названию одной игры, или приготовить несколько коробок, в каждую из которых положить игрушку, ассоциирующуюся с соответствующей игрой. Количество этих игр индивидуально и может быть оценено, исходя из опыта предыдущего игрового взаимодействия (насколько быстро ребенок включается в игровое взаимодействие, как долго сохраняет интерес к игре, легко ли переходит от одной игры к другой, нуждается ли в периодах отдыха в течение занятия, так как устает от общения, и т.п.). Может оказаться так, что ребенку в силу сложностей программирования и контроля своей деятельности сложно распланировать свое занятие и следовать плану. В подобных случаях лучше не составлять план занятия, так как сам ребенок еще не сможет его отследить (задача развития программирования и контроля при этом может решаться на других занятиях, помимо игровых), важнее предупредить ребенка об окончании занятия. Делать это лучше заранее, предупреждая, что «вот сейчас последний раз... прыгнем, покачаемся и т.п.». Если ребенок недостаточно понимает обращенную речь, в конце занятия

можно ввести какой-то ритуал, позволяющий ребенку подготовиться к прощанию. Можно начать убирать игрушки, съесть кусочек хлеба, запивая его водой, приклеить наклейку на лист бумаги или дверь комнаты, зажечь и потушить свечку, сыграть в любимую ребенком игру, в которую играют всегда один раз в самом конце занятия, а потом провожают ребенка к родителям. Например, под стихотворение А. Барто «Самолет» покружить ребенка на руках и со словами: «А потом вернемся к маме» – медленно выйти за дверь игровой. Выбор конкретного варианта зависит от ребенка.

1.8. Договор взрослого с ребенком о следующей игре

Взрослый моделирует ситуацию конфликта интересов и учит ребенка договариваться в ней. Сначала взрослый спрашивает, во что хотел бы поиграть ребенок. Потом взрослый озвучивает, в какую игру хотел бы поиграть он сам (выбирая при этом другую игру). Взрослый побуждает и поддерживает стремление ребенка договориться, учит, как это можно сделать, предлагая различные варианты: просьба, очередность, жребий, считалка, объединение замыслов участников в единой игре, выбор третьей игры, которая нравится каждому из участников и т.п.

Например, ребенок очень любит играть в прятки, а взрослый предлагает поиграть в вышибалы. Тогда можно посчитаться, кто будет выбирать первым, и поиграть в первую игру, а затем, воспользовавшись правилом очередности, поиграть в игру, которую предложил второй участник.

1.9. Диагностика уровня развития игры ребенка

Задачей данного этапа работы является выявление и описание динамики развития игры ребенка. В связи с этим он содержит те же диагностические пробы, что и первый этап (см. пункт 1.1.).

На основании описания анализируется динамика развития ребенка и ставятся задачи дальнейшей работы в рамках игровых занятий.

2. Групповые игровые занятия

Как уже отмечалось выше, кому-то из детей может понадобиться больше, кому-то меньше времени для развития собственной самостоятельной игры. Когда именно целесообразно переходить к этапу групповых занятий, зависит от того, насколько ребенок готов к игре с другими детьми. При этом следует учитывать, что на нескольких первых занятиях в группе ребенка должен сопровождать хорошо знакомый ему специалист, которому ребенок доверяет.

Можно выделить следующие критерии готовности к групповым занятиям:

1) ребенок выделяет знакомого специалиста, ориентируется на его слова/действия/эмоции, обращается к нему при возникновении сложностей;

2) ребенок готов участвовать в какой-то из предложенных взрослым игр;

3) ребенок взаимодействует со взрослым в рамках знакомых игр;

4) ребенок интересуется другими детьми, его поведение в их присутствии меняется, или же можно привлечь его внимание к другим детям.

2.1. Пребывание ребенка в одном помещении с другими детьми во время неорганизованной (свободной) групповой игры

Данный этап представляет собой по сути диагностику уровня развития игры ребенка со сверстниками. Взрослый приводит ребенка в группу детей и находится в том же помеще-

нии на некотором расстоянии от ребенка, выполняя функции сопровождающего. Он помогает ребенку, когда тот обращается к нему за помощью, поддерживает ребенка в его попытках контакта с другими детьми. При этом фиксируется:

- меняется ли поведение ребенка в присутствии других детей по сравнению с индивидуальными занятиями;
- как ребенок эмоционально реагирует на то, что другие дети рядом;
- интересуется ли ребенок тем, что делают, во что играют другие дети;
- предпочитает ли ребенок играть один или с другими детьми;
- пытается ли он самостоятельно присоединиться к игре других детей;
- насколько адекватны эти попытки;
- есть ли у ребенка избирательные привязанности и игровые предпочтения в группе (как правило, для того чтобы подобные предпочтения сложились, необходимо несколько занятий в группе, но бывает, что уже при первом посещении группы ребенок выделяет кого-то из других детей);
- как ребенок реагирует на конфликтные ситуации: спор из-за привлекательной игрушки, обида со стороны другого ребенка и т.п.;
- создает ли сам ребенок конфликтные ситуации с другими детьми;
- общается ли ребенок со сверстниками, пытается ли как-то воздействовать на них с помощью речи (если ребенок говорит) или посредством действий в адрес другого ребенка, жестов, игрушек;
- ориентируется ли ребенок в своих действиях на партнера по игре, учитывает ли ребенок пожелания других детей.

На основании данных наблюдения составляется описание игры ребенка с другими детьми на данный момент, а также ставятся задачи работы по развитию его игрового взаимодействия со сверстниками.

2.2. Привлечение внимания ребенка к тому, во что играют другие дети, с помощью взрослого

Взрослый садится рядом с ребенком и комментирует ему действия других детей, эмоционально акцентируя некоторые моменты, которые могут привлечь внимание, вызвать интерес ребенка. Даже находясь рядом с ребенком, взрослый может утрированно изображать интерес к тому, чем занимаются другие дети, иногда сам (взрослый) может подходить к ним, принимать участие в их играх.

Например, ребенок на подоконнике играет с шахматными фигурами: выстраивает их в ряд. Другие дети в это время играют в «Пузырь»: стоят в кругу, постепенно расходятся, взявшись за руки и приговаривая: «Дуйся-дуйся, пузырь, раздувайся большой, оставайся такой, да не лопайся», – потом замирают, по-прежнему держась за руки, и затем с шипящим звуком бегут к центру круга. Взрослый, сначала находясь рядом с ребенком у подоконника, играет с ним вместе в шахматные фигуры. Потом он начинает пристально смотреть на других детей, после вместе с ними произносит стишок про пузырь, затем говорит, что ему очень хочется поиграть с детьми, идет к ним, играет один кон игры и вновь возвращается к ребенку. Постепенно количество ситуаций и длительность пребывания взрослого рядом с другими детьми увеличивается.

2.3. Присоединение ребенка к игре других детей в организованной ситуации с помощью взрослого

Взрослый помогает ребенку принять участие в совместных играх с другими детьми. Если у ребенка есть интерес к тому, что делают другие дети, и у него достаточно развиты коммуникативные навыки, то участие взрослого в игровом взаимодействии минимально.

Если у ребенка нет выраженного интереса к общению со сверстниками, то задача взрослого – побудить ребенка принять участие в совместных играх. Желательно, чтобы это были игры с привлекательным эмоциональным содержанием, тогда ребенок, раз испытав подобный опыт, с большей охотой согласится участвовать в таких играх в дальнейшем.

Например, если ребенок отказывается принимать участие в совместных играх с другими детьми, можно использовать ранее сформированное на индивидуальных игровых занятиях с ребенком умение договариваться. То есть взрослый договаривается с ребенком, что сначала они поиграют в ту игру, в которую хочет ребенок, потом сходят к другим детям и поиграют с ними, потому что так хочет взрослый, потом снова поиграют в то, что хочет ребенок.

Важно понимать, что после начала групповых игровых занятий индивидуальные игровые занятия также могут сохраняться (и часто они являются даже необходимыми), поскольку остаются задачи, которые нужно решать в игровом взаимодействии с ребенком один на один.

Если у ребенка недостаточно развиты способы общения со сверстниками, то взрослый в нужный момент «подсказывает» ребенку, что можно сказать или сделать, как попросить, а затем формирует соответствующие коммуникативные навыки на индивидуальных занятиях и создает условия для переноса этих навыков в ситуацию игрового взаимодействия со сверстниками.

Например, ребенок не может дождаться своей очереди, чтобы поиграть в привлекательную для него игрушку: отнимает ее у других детей, дерется. Тогда взрослый на индивидуальном занятии моделирует подобную ситуацию и предлагает способ выхода из нее. Так, взрослый может предложить ребенку поиграть в игрушку по очереди: сначала играет взрослый, так как он «нашел» игрушку (это в большей степени напоминает реальную ситуацию, когда ребенок видит игрушку в руках у взрослого и пытается ее отнять), после

оговоренного промежутка времени (2–5 минут) взрослый уступает игрушку ребенку, который играет с ней в течение того же времени. Ребенку, конечно, в большинстве случаев сложно оценивать время по часам со стрелками, поэтому целесообразно использовать песочные часы, таймеры, будильники. Затем подобный способ разрешения конфликтов переносится в групповую ситуацию.

2.4. Присоединение ребенка к игре других детей в организованной ситуации с опорой на простые игровые правила

Взрослый помогает ребенку строить взаимодействие с другими детьми на основе правил игры. Задачей взрослого является постепенный «уход» из ситуации игрового взаимодействия ребенка со сверстниками. Для многих детей с трудностями коммуникации наиболее простым вариантом игрового взаимодействия со сверстниками являются игры с правилами, так как правила выступают в виде своего рода «опор». Взрослый при этом сначала участвует в игре наравне с другими детьми, затем вмешивается в игру только в конфликтных или спорных ситуациях, апеллируя к правилам, побуждает детей в спорных ситуациях руководствоваться правилами игры и постепенно полностью устраняется из игры.

Например, бег вокруг стульчиков, составленных в круг, под музыку. Задача – занять стульчик, когда музыка закончится. Постепенно количество стульчиков сокращается. Тот, кому не хватило стульчика, отходит в сторонку. Выигрывает тот, кто остается последним участником игры. Поначалу взрослый, сопровождающий ребенка на групповом занятии, активно участвует в игре, стараясь подольше «выигрывать», если ребенок выигрывает, и пытаясь поскорее «проиграть», если ребенок проиграл. Взрослый при этом заражает ребенка своей активностью, помогает справиться со сложными для ребенка ситуациями (вовремя сесть на стульчик, не

вскочить с места раньше времени), дает образец эмоционального реагирования. Например, если ребенок «не заметил» своего проигрыша, взрослый комментирует, как жаль, что он – взрослый – проиграл, так как очень хотелось выиграть, если же ребенок проиграл и очень расстраивается по этому поводу, то взрослый может пожалеть, утешить, обсудить, что в следующий раз, может быть, повезет. Иногда ребенок может рассердиться на выигравшего, вплоть до агрессии в адрес победителя. В таких случаях взрослый может постараться выиграть, чтобы ребенок прожил ситуацию неуспеха в более безопасной для других детей ситуации.

Например, восьмилетний Вова очень хотел всегда во всех играх участвовать первым. Это его желание распространялось и на другие ситуации, что мешало ему самому. Так, он хотел первым войти в вагон метро, расталкивая пассажиров, которые выходили из вагона. На чаепитии он хотел первым все съесть и давился, буквально запихивая в себя любимые сладости вместо того, чтобы насладиться вкусом. На групповых занятиях стали использовать жребий – карточки с цифрами. Мальчик стремился получить цифру «1», расстраивался, если ему выпадала другая цифра, и проявлял агрессию в адрес того, кому доставалась единица. На нескольких занятиях старались сделать так, чтобы цифра «1» досталась взрослому, не сопровождающему Вову, тогда как сопровождавший его взрослый всячески ему соперевживал и тоже «расстраивался», что и ему (взрослому) выпала другая цифра. Конечно, и Вове время от времени доставалась первая очередь. Вскоре мальчик стал спокойнее относиться к выигрышу взрослого, но по-прежнему переживал, если его «обгонял» кто-нибудь из детей. Поначалу требовалось даже физически вставать на пути мальчика, чтобы он не обидел выигравшего ребенка. Потом стало возможным просто обговаривать эту ситуацию, утешать тем, что, может быть, в следующий раз повезет, проговаривать заранее, что он будет делать, если «1» достанется кому-нибудь другому. Постепенно он стал

менее эмоционально реагировать на неуспех, перестал проявлять агрессию. После этого стало возможным проводить реальную жеребьевку. Таким образом, помощь взрослого постепенно сокращалась: сначала сопровождающему нужно было быть активным участником в течение всего времени игры, затем включаться в ситуацию только в сложных для мальчика ситуациях (которых постепенно становилось все меньше и меньше), причем характер этой помощи также изменился от физического ограничения вначале (не допустить агрессии, заслоня выигравшего ребенка) к проговариванию и эмоциональной поддержке позднее, вплоть до полного устранения из ситуации.

2.5. Формирование игрового взаимодействия с другими детьми в рамках принятых на себя игровых ролей

Роль взрослого сводится к тому, чтобы поддерживать активность детей по организации ролевых игр. Общим правилом и здесь является постепенное устранение взрослого из игры. Сначала, конечно, взрослый помогает детям выбрать игру, распределить роли, выработать правила. Его помощь должна ограничиваться теми моментами, когда дети не могут справиться самостоятельно, а характер помощи должен иметь развивающий эффект для взаимодействия детей друг с другом.

Возможно введение в игру с простыми правилами дополнительных правил, что не только обогащает содержание игры, но и создает возможность для детей обсудить различные варианты игры, договориться о правилах.

Например, игра в «кошки-мышки». Кошка ложится спать на некотором расстоянии от домика мышек. Мышки выходят ее будить – стягивают одеяло – и, когда кошка просыпается, бегут в домик. Кошка бежит за ними и ловит кого-нибудь. Пойманный «мышонок» становится кошкой, и игра повторяется вновь. Целесообразно, чтобы сначала в игре принимало

участие несколько взрослых, чтобы показать детям образец действия с позиций каждой из ролей. Тогда один из взрослых будет кошкой, а другой – мышкой вместе с другими мышками. Со временем взрослые полностью устраняются из игры: в игре участвует все меньше и меньше взрослых, а оставшиеся становятся заинтересованными наблюдателями, а не активными участниками. Возможно введение дополнительных правил: пойманный может не менять предыдущего водящего (кошку), а присоединяться к нему, так что получается несколько кошек; пойманная мышка становится кошкой тогда, когда кошка довела ее до своего логова, а до этого у других мышек есть возможность спасти пойманную и т.п.

2.6. Выбор ребенком партнеров по игре среди других детей с помощью взрослого

Взрослый побуждает ребенка обратить внимание на детей группы, выбрать следующего участника в совместных играх или партнера для игры в диаде. Сначала взрослый может подсказывать ребенку, активизируя его внимание, ограничивая выбор двумя детьми, истолковывая любые признаки внимания ребенка к сверстнику как его осознанный выбор, постепенно участие взрослого должно сокращаться, так чтобы ребенок выбирал сверстника самостоятельно.

Например, можно играть в самолет. Двое взрослых берут за противоположные концы большое одеяло и качают детей в нем. Но летать могут только два ребенка одновременно (то есть взрослые качают одновременно только двух детей), так как в самолете должны быть пилот и штурман. Если ребенок проявляет интерес к игре и хочет покачаться, взрослые сначала помогают ему найти штурмана, помогают детям обратить внимание друг на друга, договориться, хотят ли они вместе лететь на самолете. Постепенно роль взрослых в организации выбора сверстника снижается.

2.7. Договор между детьми о следующей игре, распределении ролей, игровых правилах с помощью взрослого

Взрослый помогает ребенку сказать, в какую игру он (ребенок) хочет играть, организовать для этого помещение, подобрать игрушки, распределить роли между детьми, объяснить правила. Взрослый с помощью наводящих вопросов выясняет у ребенка, во что он (ребенок) хотел бы поиграть, какие правила и роли, задействованные в игре, затем помогает ребенку привлечь внимание других детей и донести до них игровой замысел, договориться с ними о ходе игры и правилах, распределить роли, организовать игровое пространство, урегулировать спорные вопросы. Сначала взрослый может принимать активное участие в игре, постепенно он начинает выполнять только организующие функции и, наконец, полностью устраняется из игры.

Например, ребенок захотел поиграть в больницу. Взрослый сам собирает инструменты, зовет детей, проговаривает роли (мама, ребенок, доктор, медсестра, аптекарь, водитель скорой помощи), распределяет их между детьми.

На другом занятии активность взрослого в игре уже выглядит по-другому. Если ребенок заинтересовался кошельком с игрушечными монетками и захотел поиграть в магазин, то взрослый задает ребенку вопросы о том, кто еще должен принимать участие в игре в магазин, помимо покупателя (продавец, кассир, грузчик, охранник, другие покупатели и т.п.). Затем взрослый помогает ребенку пригласить в игру других детей, побуждает его проговорить роли, необходимые для игры, договориться с исполнителями этих ролей.

На третьем занятии после того, как ребенок озвучил свой игровой замысел (например, ребенок захотел поиграть в театр), взрослый лишь задает ребенку вопрос: «Что надо сделать?» – и эмоционально поддерживает ребенка на всех этапах организации игры.

Наконец взрослый почти полностью удаляется из игры, передавая функцию ее организации ребенку, и вмешивается только при возникновении конфликтов, побуждая детей воспользоваться уже известными им способами выхода из спорных ситуаций.

2.8. Присоединение ребенка к игре других детей в неорганизованной ситуации с помощью взрослого

Взрослый, комментируя, привлекает внимание ребенка к играм, которыми заняты другие дети. При возникновении интереса со стороны ребенка к той или иной игре взрослый предлагает ребенку присоединиться к детям, которые в нее играют, помогает спросить разрешения присоединиться к ним, узнать правила и роли, необходимые для игры, справиться с разочарованием, если ребенка не приняли, предложить что-то свое. Сначала взрослый выступает по отношению к ребенку словно старший ребенок (спрашивает, можно ли им двоим присоединиться к игре, задает вопросы о правилах, пытается помочь ребенку понять объяснения сверстников, участвует в игре наравне с другими детьми). Затем взрослый побуждает ребенка обратиться к сверстникам самостоятельно и подсказывает ему способы, как это можно сделать; потом взрослый начинает принимать участие в игре, но довольно быстро выходит из нее, продолжая наблюдать за ребенком со стороны. Затем взрослый лишь эмоционально поддерживает ребенка и побуждает его задавать вопросы детям и принимать участие в игре полностью самостоятельно. Наконец взрослый наблюдает за ребенком с самого начала игрового взаимодействия и вмешивается только тогда, когда возникают острые конфликтные ситуации.

Например, ребенок вошел в игровую, где играют другие дети, и оглядывается. Взрослый ждет собственной активности ребенка. Если ребенок ни к чему не проявил интереса и пассивно сел на диванчик, то взрослый пристраивается рядом и описывает то, во что играют другие дети. Предположим,

что две девочки играют в дочки-матери с куклами, один мальчик строит замок из конструктора, а еще два мальчика спускают машинки с горки. Если ребенок проявляет интерес к какой-то из игр, на которую взрослый обратил его внимание, тот предлагает ему присоединиться к ней. Если же ребенок не проявляет интереса, взрослый сам предлагает ему присоединиться к той игре, которая может понравиться ребенку (какую из игр выбрать, взрослый решает на основе прежнего опыта игрового взаимодействия с ребенком). Далее взрослый помогает ребенку попроситься в игру: «А можно мы с вами?», – узнать о правилах: «Что нужно делать?», – включиться в игру. Как уже отмечалось выше, активность взрослого определяется возможностями ребенка, задачами развития его игровой деятельности.

2.9. Пребывание ребенка в одном помещении с другими детьми во время неорганизованной (свободной) групповой игры

Задачей данного этапа работы является выявление и описание динамики развития игры ребенка со сверстниками. Поэтому его содержание совпадает с содержанием первого этапа групповой работы (см. пункт 2.1.).

На основании данных наблюдения составляется описание игры ребенка с другими детьми на данный момент, анализируется динамика развития групповой игровой деятельности ребенка, ставятся задачи дальнейшей работы в рамках совместных со сверстниками игровых занятий.

Как уже отмечалось выше, мы не можем ожидать, что игровая активность всех детей, занимающихся индивидуально и/или в группе, изменится в равной степени, да и не ставим перед собой такую цель. Однако мы считаем, что в той или иной форме изменения коснутся всех детей и в результате игровых занятий игра ребенка изменится:

- *расширится репертуар игровых сюжетов и обогатится содержание игры ребенка: ребенок сможет самостоятельно*

реализовывать различные игровые замыслы, участвовать в совместных играх с другими детьми, организовывать игровое взаимодействие: договариваться о виде игры, распределять роли, обсуждать сюжет, отслеживать соблюдение правил;

- *в личности и поведении ребенка произойдут значимые изменения:* у ребенка улучшится осознание собственного тела, он станет лучше понимать свои желания и пытаться дать понять о них, договориться об их реализации с окружающими людьми, поведение ребенка станет более целенаправленным и произвольным, в ситуации фрустрации собственных желаний ребенок будет действовать более адекватными способами, интересы ребенка, реализуемые в его самостоятельной активности, расширятся и углубятся;

- *возрастут возможности взаимодействия ребенка с другими детьми:* ребенок будет проявлять интерес к другим детям, стремиться к взаимодействию с ними, научится реализовывать в общении со взрослыми и сверстниками адекватные способы общения, в групповых играх ребенок будет вести себя в соответствии с принятой на себя ролью и правилами игры, также в ситуациях социального взаимодействия ребенок сможет ориентироваться на слова и эмоциональную реакцию партнера по общению;

- *у ребенка возрастет интерес к действиям с предметами, расширятся возможности предметной и конструктивной деятельности:* ребенок будет самостоятельно использовать нужные предметы, когда это необходимо, включая действия с предметами-заместителями в игровой ситуации.

Литература

1. Бондарь Т. А., Захарова И. Ю., Константинова И. С., Посицельская М. А., Рязанова А. Е., Яремчук М. В. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – Изд. 6-е, перераб. и доп. – М.: Теревинф, 2019.

2. *Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова. – М.: Рос. пед. агентство, 1997.
3. *Лэндрет Г. Л.* Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет; пер. с англ; предисл. А. Я. Варга. – М.: Ин-т практ. психологии, 1998. – 365 с. – (Библиотека школьного психолога).
4. *Мустакас К.* Игровая терапия / Кларк Мустакас; пер. с англ. И. Авидон. – СПб.: Речь, 2000.
5. *Ньюмен С.* Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей / Сара Ньюмен. – 7-е изд. – М.: Теревинф, 2019.
6. *Экслайн В.* Игровая терапия / Вирджиния Экслайн. – М.: Апрель-Пресс: Эксмо-Пресс, 2001.
7. *Янушко Е. А.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. – 5-е изд. – М.: Теревинф, 2020. – (Особый ребенок).
8. *Яремчук М. В.* Использование средового подхода в работе с детьми с РАС // Аутизм и нарушения развития. – 2019. – Т. 17, № 4. – С. 12–20.

Ю. Г. Зарубина, И. С. Константинова,
Т. А. Бондарь, М. Г. Попова

Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ¹

К нам в Центр лечебной педагогики часто приходят родители с детьми, которые испытывают трудности адаптации в детской группе. Обычно работа с таким ребенком начинается с индивидуальных занятий, а первым опытом посещения групповых занятий часто становится КРУГ – ритмически организованное, краткое по времени и эмоционально насыщенное занятие. Оно интересно и доступно детям, которые только начинают посещать группу. Для тех, кто уже адаптировался в группе, КРУГ является традиционным началом группового дня. Это занятие создает положительный эмоциональный фон в группе, повышает активность во взаимодействии между детьми и помогает им настроиться на групповые занятия. По сравнению с другими групповыми занятиями, проводимыми в Центре, КРУГ имеет ряд преимуществ.

КРУГ – самое короткое групповое занятие, которое проводится в ЦЛП. На этапе введения ребенка в группу это особенно важно, так как позволяет ребенку быстрее научиться участвовать в занятии от начала до конца. Если же ребенок не готов участвовать в новом для него занятии дольше не-

¹ Впервые опубликовано: Зарубина Ю. Г., Константинова И. С., Бондарь Т. А., Попова М. Г. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ. – М.: Теревинф, 2009. – (Лечебная педагогика: методические разработки).

скольких минут, мы даем ему возможность участвовать не все время, а присоединиться к детям, чтобы поиграть в любимую игру, а затем снова выйти из круга.

При введении в группу важно, чтобы ребенок имел возможность сначала понаблюдать за происходящим и только потом стать участником занятия. Условия, в которых проводится занятие КРУГ, дают ребенку такую возможность. Находясь в той же комнате, что и остальные дети, ребенок может не сидеть вместе с ними в кругу, а наблюдать со стороны. Постепенно он привыкнет к новой ситуации и в какой-то момент сам решится сесть в общий круг и сделать что-то вместе с остальными детьми.

На занятии ребенок сидит напротив других детей, это помогает ему сосредоточиться на лицах участников, на игровых и подражательных действиях, в ограниченном пространстве круга легче удержаться, а короткие задания позволяют легче регулировать время участия ребенка в занятии.

КРУГ – это традиционное начало группового дня для детей, уже адаптированных к занятиям в группе и постоянно ее посещающих. Это занятие позволяет детям увидеть и поприветствовать друг друга, поднимает эмоциональный фон в группе, дает эмоциональную подпитку каждому ребенку. Участвуя по очереди или вместе в играх, прикасаясь друг к другу, дети лучше осознают свою причастность к коллективу, больше настраиваются на контакт. КРУГ сразу организует пришедших на занятия детей как группу и помогает им настроиться на последующие занятия и игры. Нередко одним из дел, предлагаемых детям в рамках этого занятия, становится составление и обсуждение расписания дня в той форме, которая наиболее адекватна возможностям и потребностям детей – это может быть последовательность картинок или предметов, обозначающих различные занятия, составляющие групповой день. В некоторых группах расписание можно писать на доске.

Занятие КРУГ – это ритмически организованное, недельное по времени занятие, эмоционально и сенсорно

наполненное играми, направленное на стимуляцию активного участия ребенка в общей игре, на развитие его коммуникативных возможностей, эмоциональной сферы и возможностей саморегуляции.

Характеристика детей, посещающих занятие КРУГ

В ЦЛП КРУГ применяется в рамках общих групповых занятий с детьми 2,5–10 лет с различными видами нарушений¹. В одной группе могут заниматься дети с нарушениями в различных сферах:

- нарушения двигательного развития: от недостаточности зрительно-моторной координации или слабости двуручной деятельности до тяжелых нарушений опорно-двигательного аппарата, выраженных ограничений самостоятельных движений, поддержания позы и т.д.;
- нарушения эмоционального развития: от повышенной тревожности и страхов до тяжелых форм раннего детского аутизма или детской шизофрении;
- нарушения речевого развития: от недостатков произношения до невозможности использования речи как средства коммуникации;
- нарушения познавательного развития: от слабости памяти или повышенной отвлекаемости до тяжелых интеллектуальных нарушений.

Очень часто среди проблем наших воспитанников встречается несформированность процессов программирования и контроля поведения и деятельности, слабость пространственных представлений. Многие наши воспитанники демонстрируют нарушения развития сразу нескольких сфер, а некоторые имеют множественные нарушения развития.

¹ Занятие КРУГ может проводиться и в различных детских садах и группах, в том числе для детей более старшего возраста.

Цели и задачи занятия КРУГ

Главная цель занятия КРУГ – дать каждому ребенку возможность получить опыт взаимодействия с другими детьми, освоить разные формы такого взаимодействия и, таким образом, почувствовать себя частью коллектива.

На занятии решаются как общие задачи, направленные на социальное и эмоциональное развитие ребенка, так и специфические, непосредственно связанные с особенностями нарушений в развитии детей, входящих в группу.

Основные задачи занятия:

- создание условий и формирование у детей мотивации к взаимодействию и общению;
- формирование образа себя через игровое взаимодействие с детьми и взрослыми;
- стимуляция собственной игровой, коммуникативной, речевой активности ребенка;
- развитие произвольной регуляции поведения;
- развитие познавательной сферы: зрительного и слухового внимания, восприятия, памяти и др.;
- формирование представлений об окружающем мире.

В зависимости от особенностей детей, посещающих группу, на занятии КРУГ могут ставиться и решаться и другие задачи.

Организация занятия КРУГ

Характеристики занятия КРУГ как специфической среды

Название занятия КРУГ продиктовано расположением его участников. Дети садятся в круг на стульчики или располагаются кружком на полу. Такое расположение ограничивает на время внешнее пространство, помогая детям сосредоточиться друг

на друге и на предлагаемых играх. Форма круга объединяет группу, позволяет каждому испытать единство с остальными участниками, почувствовать себя частью группы, не нарушая при этом личного пространства ребенка. Дети и взрослые выступают как равноправные участники группового занятия, все соблюдают очередность, и каждый становится участником игры.

Структура занятия организована ритмически. Стихи и игры последовательно и ритмично сменяют друг друга. Кроме того, от занятия к занятию структура КРУГа остается неизменной, объединяя общим ритмом несколько занятий. Так, например, дети привыкают к тому, что после приветствия все играют в определенную сенсорную игру, следующая игра включает какие-то активные ритмичные движения и т.д., заканчивается занятие также одинаково: например, все берутся за руки и говорят: «Молодцы!» Неизменность структуры позволяет детям запомнить последовательность игр и стихов, появляется возможность прогнозирования ситуации (ребенок может, например, ждать свою любимую игру или представляет себе, сколько времени осталось до конца занятия, когда можно будет встать и выйти из круга). Это помогает детям легче принять ситуацию и сохранить эмоциональный контакт с другими участниками. Общий ритм КРУГа опирается на ряд сообщающихся между собой ритмов:

- используются ритмичные стихи и упражнения;
- многие игры повторяются несколько раз, чтобы в роли водящего побывали разные дети;
- многие стихи повторяются несколько раз с небольшими изменениями;
- чередуются активные и спокойные игры;
- чем более тяжелые нарушения адаптации, регуляции поведения и понимания ситуации демонстрируют дети, тем дольше структура занятия остается неизменной; по мере освоения предложенной структуры появляется возможность для внесения в нее изменений – ввода новых игр, отказа от старых, уже освоенных и слегка надоевших;

- для каждой группы КРУГ начинается в одно и то же время – в начале группового занятия;
- содержание КРУГа учитывает сезонные изменения в природе.

Необходимым условием проведения КРУГа является его эмоциональная и сенсорная насыщенность. Педагоги постоянно находятся в контакте с детьми, эмоционально комментируют ход КРУГа, «заражают» своими эмоциями детей. Сенсорные переживания являются наиболее доступными для любого ребенка, они позволяют привлечь и удержать внимание, помогают ему пережить эмоциональное единение со всей группой.

Для удержания внимания и интереса детей, особенно во время переходов от упражнения к упражнению, используются дополнительные средства.

Среди таких средств особое место занимает *мешочек*¹. Это важный атрибут занятия. Он находится у педагога, ведущего КРУГ. Яркий, привлекающий внимание мешочек вызывает у детей интерес, желание открыть и познакомиться с его содержимым. В мешочке лежат приготовленные для КРУГа предметы, каждый из которых используется в определенной игре или упражнении. Педагог, акцентируя внимание детей на мешочке, достает из него то свечку, то морскую раковину, то легкий платок, то веревочку с привязанной игрушкой... И игра начинается.

Другим способом сделать занятие более цельным является *сюжет*. Планируя КРУГ, педагог подбирает игры, связанные друг с другом по смыслу. При этом дети становятся участниками разворачивающегося сюжета.

Например, КРУГ начинается с игры «Солнышко»², потом делают «солнышко» из картонного круга, по очереди прикрепляя к нему прищепки-лучики. Потом ведущий говорит,

¹ Обычно мы используем мешочек из яркой ткани; вместо мешочка можно также взять корзинку, коробочку и т.п. Важно, чтобы это был всегда один и тот же предмет – это позволит детям запомнить его и, увидев в руках педагога, понять, что это знак садиться в круг.

² Описания игр см. в Приложении 2.

что от яркого солнышка проснулся ежик. Следующая игра – ритмическая. Участники рассказывают стихотворение про ежика, сопровождая слова движениями. В стихотворении говорится, что ежик ударил в барабан. Ведущий достает барабан, и все по очереди в него стучат. Ежик собирал в саду яблоки, и следующая игра – угощение. Ведущий достает корзинку с кусочками яблока. Каждый участник берет себе кусочек и передает корзинку следующему. В конце КРУГа все берутся за руки и говорят «Молодцы».

Для многих детей, имеющих тяжелые нарушения развития, более понятными и доступными являются **сенсорные ощущения**. В таких группах основу КРУГа составляют игры, обращающиеся к различным модальностям восприятия: ритмичное раскачивание под стихотворение, игра с колючими и пушистыми мячиками, легким газовым платочком, снегом, водой и т.д.

Все это поддерживает в детях удовольствие от игр и общения, стимулирует их к активному участию в общих играх. Таким образом у детей формируются навыки взаимодействия друг с другом, интерес к общению.

Роль взрослых на занятии КРУГ

Ведущий – ключевая фигура, на которого ориентируются все дети и педагоги, присутствующие на занятии КРУГ. Он организует весь ход занятия, предлагает игры, задает правила, которые выполняют все участники. Именно ведущий объявляет начало и окончание каждой игры и всего занятия. Если кто-то хочет сыграть в определенную игру или подержать игрушку, он обращается со своей просьбой именно к ведущему. Для многих детей особенно важно, что ведущий является «хозяином» мешочка, из которого в процессе занятия появляются разнообразные предметы: баночка с мыльными пузырями, платочек, интересная игрушка и т.д.

Следить за выполнением правил может вся группа, и часто дети с особенным удовольствием смотрят друг за дру-

гом и требуют, чтобы вставший со стула ребенок сел на место или чтобы все выполняли правильные движения. При этом они апеллируют к ведущему как к носителю этих правил, который может разрешить или запретить какое-то отклонение от заведенного порядка.

Остальные педагоги, присутствующие на занятии КРУГ, являются равноправными участниками занятия и наравне с детьми выполняют все задания, участвуют в играх. Кроме этого, в некоторых случаях возникает необходимость в помощи ребенку со стороны педагога, сидящего рядом. Поначалу многим детям очень трудно соблюдать общие правила, и освоить их помогает взрослый, сидящий рядом: он может, тихо обращаясь к ребенку, повторить и объяснить слова ведущего, поддержать ребенка в ожидании и даже просто обнять, помогая усидеть на месте. Освоив правила, многие дети начинают требовать соблюдения порядка от других участников КРУГа.

Если кому-то из детей нужна физическая помощь, сидящий рядом взрослый из участника занятия превращается в помощника: он может посадить ребенка, испытывающего трудности удержания позы, к себе на колени, в другом случае он будет помогать ребенку держать предмет, который используется в игре, иногда приходится некоторое время выполнять необходимые движения руками ребенка, пока он сам не начнет активно действовать, повторяя движения за ведущим. Таким образом, педагогов в кругу может быть столько же или почти столько же, сколько детей, участвующих в занятии, или 1–2, если в активной помощи взрослых нет необходимости. Обычно в течение года количество взрослых на занятии постепенно уменьшается.

Можно выделить несколько этапов в освоении ребенком игр КРУГа: от пассивного участия и обязательной поддержки со стороны взрослого в играх к активному игровому взаимодействию с педагогами и другими детьми. В зависимости от включенности ребенка в новую для него ситуацию и готовности к взаимодействию со взрослым и со сверстниками он может пройти через все названные этапы, но может быть

готов к участию в КРУГе начиная с более сложных игр и форм взаимодействия.

1. Начальный этап предполагает освоение ребенком стереотипа занятия. Взрослый часто вынужден брать инициативу на себя. При этом ребенок может сидеть у взрослого на коленях. Основные игры – это ритмичные стихи-потешки с эмоциональной кульминацией, которая сопровождается действием и на которую ребенок эмоционально положительно откликается (см. «В ямку бух», «Еду, еду к бабе, к деду»). Роль ребенка при этом пассивна, но в ходе любимых игр он прислушивается к знакомым потешкам, смотрит на других участников КРУГа, по желанию проявляет собственную активность, чтобы попросить взрослого продолжать.

2. Следующий этап предполагает освоение ребенком простых действий по подражанию. На этом этапе ребенок становится более активным, и инициатива взрослого уменьшается. Рассказывая стихи, взрослый инициирует некоторые движения ребенка, а другие он делает сам. В этом случае выбираются ритмичные, сенсорные игры и игры на подражание («Свинка Ненила», «Ты, веревочка, крутись»).

3. На более сложном этапе ребенок готов выполнять простые действия по просьбе педагога, это позволяет ввести в КРУГ кроме уже названных ритмичных, сенсорных и подражательных игр игры на взаимодействие («Тук-тук правая рука», «Пенёк», «Прячем игрушку») и игры по правилам («Одеваем куклу»), эти игры предполагают не только хороший эмоциональный контакт со взрослым, но и формирующий интерес к сверстникам и взаимодействию с ними. Ритмичные и подражательные игры становятся более сложными, они требуют от ребенка больше внимания и более активного участия.

4. Наконец дети настолько включаются в занятие, усваивают содержание игр и их порядок, что у них появляется возможность проявлять инициативу: с определенного момента дети начинают сами предлагать ведущему игры, в которые они хотели бы сыграть, а также различные варианты изменения

уже знакомых игр и заданий (например, такую возможность предоставляют игры, в которых надо показывать на те или иные части тела, совершать определенные движения и т.д.).

По мере расширения возможностей детей мы уменьшаем количество оказываемой помощи и степень участия взрослых в занятии. Игры и задания постепенно изменяются и усложняются, увеличивается их количество, а следовательно, и продолжительность занятия. Все большую часть занятия составляют игры по правилам и игры на взаимодействие, появляется возможность обсуждать интересные для детей вопросы. Так постепенно КРУГ становится для детей местом полноценного общения.

Структура и содержание занятия КРУГ

Основные составляющие КРУГа:

- приветствие;
- сенсорные игры;
- ритмические игры;
- игры по правилам;
- окончание КРУГа.

Указанное разделение на виды игр условно. Речь идет о тех свойствах, которые должны иметь предлагаемые на занятии игры, при этом многие игры обладают сразу несколькими свойствами. Например, игра «На болоте старый пенек...» является игрой по правилам и имеет ритмическую основу; кроме того, играющий роль пенька должен выбрать одного из участников, во время игры водящий получает сильное тактильное воздействие – таким образом, игра направлена на взаимодействие между детьми, а также содержит сенсорный компонент. Выбирая ту или иную игру для занятия в определенной группе, мы решаем, какой компонент для нас наиболее важен и, соответственно, к какому типу игр мы ее относим.

Приветствие

Начало и конец занятия всегда четко обозначаются.

КРУГ начинается с приветствия. Для того чтобы помочь детям сконцентрировать внимание, можно зажечь свечку (лампочку) и поставить ее в центр круга. Все берутся за руки, говорят вместе: «Добрый день», – потом поют про каждого, кто пришел, повторяют его имя хором («А где наш Миша?»). Это помогает ребенку почувствовать себя членом группы. Дети начинают обращать внимание друг на друга, радоваться встрече. В момент эмоционального подъема активизируется их речь.

Приветствие может проходить в разных формах. В группе детей младшего возраста или детей с глубокими нарушениями может «прийти», например, пушистый медвежонок с колокольчиком, «подойти» близко к каждому ребенку, чтобы его можно было услышать, увидеть и потрогать, поздороваться с каждым. Дети здороваются с Мишкой с помощью жеста (пожимают лапу, гладят по голове и т.п.), а те, кто может, отвечают словами.

Другой вариант: каждый здоровается со своим правым соседом, хлопая его по коленке, передавая таким образом приветствие следующему. Если ребенок еще не может сам произнести слова приветствия, то это за него делает педагог.

В группе детей, свободно пользующихся речью, можно, поздоровавшись хором, предложить всем участникам КРУГа рассказать про то, что с ними происходило утром (например, как они добирались на занятия, что ели на завтрак и т.п.). Также можно обратить внимание детей на то, что не все пришли в группу, вспомнить, кого нет, посочувствовать болеющим.

Окончание КРУГа должно быть отмечено общим стихотворением, песенкой или кратким объявлением о предстоящих в течение дня событиях.

Ребенку легче включиться в привычный ритм группового дня, если начало и окончание занятия не изменяются в течение определенного, часто довольно продолжительного вре-

мени. Длительность этого времени зависит от состояния детей, их готовности принять изменения в привычной деятельности.

Сенсорные игры

Сенсорные игры – важная составляющая КРУГа. Они помогают создать благоприятный эмоциональный фон в группе, привлекают внимание и стимулируют активность ребенка. Сенсорные игры очень разнообразны. Можно, например, вместе рассматривать интересную игрушку. Более сложной для детей может быть задача передавать по кругу звучащую или вибрирующую игрушку, шишку, раковину с «шумом моря», баночки с запахами, зеркала и т.д. На занятии можно играть с солнечным зайчиком, фонариком, накрываться всем вместе покрывалом или по очереди накрывать и «искать» каждого ребенка. Можно слушать игру на флейте, заводить и слушать музыкальную шкатулку, а потом прятать и искать ее, чтобы снова послушать. Ведущий может приносить на КРУГ разнообразные природные материалы – листья, снег, сосульку, – это особенно важно для детей с тяжелыми двигательными нарушениями, которые часто не могут получать такой опыт во время прогулки, как это происходит с обычными детьми. Интересную игру можно организовать, если принести на КРУГ тазик с водой – «озеро» – и предложить детям запускать в воду рыбок, кораблики и вылавливать их. Из мешочка дети могут по очереди доставать платочки, ленточки, шляпы или очки и наряжаться, а можно раскрашивать детей гримом и смотреться в зеркало.

Сенсорные игры в кругу помогают поднять эмоциональный тонус ребенка, позволяют ему увидеть эмоциональную реакцию сверстников и взрослых и тем самым развивают его коммуникативные возможности. Отдельная задача – ожидание своей очереди, способность передать привлекательную игрушку дальше по кругу.

Одни и те же игры в разных группах предполагают разную степень участия и помощи взрослого и таким образом

могут выполнять разные задачи. Пример – игра «Мыльные пузыри». В одной группе взрослый выдувает пузыри и эмоционально комментирует происходящее, а дети прослеживают их полет взглядом. Как правило, такая игра подходит для детей с тяжелыми нарушениями развития: в ней решается задача заинтересовать детей, привлечь и удержать их внимание на интересном событии в течение нескольких секунд. В другой группе те же мыльные пузыри дети вместе ловят или по очереди выдувают – здесь мы даем каждому ребенку возможность почувствовать эмоциональное состояние других детей, научиться ждать своей очереди. В третьей группе та же игра стимулирует также и речевую активность: ребенок должен попросить баночку с пузырями. В зависимости от особенностей детей могут быть поставлены и другие задачи.

Ритмические игры

Ритмические игры – основное наполнение КРУГа. Их цель – эмоциональное единение детей и взрослых, заражение эмоциями.

Ритм играет важную роль в организации поведения ребенка. Вся наша жизнь организована ритмически: смена времен года, дня и ночи, события, составляющие наш обычный день – все они сменяют друг друга в определенной последовательности и наступают примерно в одно и то же время. Похоже устроено занятие КРУГ: игры следуют одна за другой, ребенок быстро усваивает их последовательность, начинает ждать самую любимую игру, знает, когда занятие закончится.

С ритмом мы имеем дело и когда читаем стихи, поем песни, слушаем музыку. Внешний ритм, заданный педагогом, помогает ребенку организовать собственную активность: многим легче хлопать в ладоши или качать головой в ритме звучащего стихотворения или песни. Если движение ребенка подчинено внешнему ритму, ему легче и изменять его по ходу выполнения упражнения: остановиться, когда замолчал педагог, читающий стихотворение, увеличить темп или сме-

нить само движение. В условиях ритмически организованного действия мы не даем ребенку инструкций, а создаем такую среду, в которой он сам включится в игру и будет совершать определенные повторяющиеся движения.

Таким образом, ритм как одна из обязательных характеристик игр занятия КРУГ выполняет как стимулирующую, так и регулирующую функцию, активизируя ребенка, побуждая его принять участие в предлагаемых ему играх, а также помогая организовать свою активность, соотнести ее с действиями других участников занятия.

Взрослые рассказывают стихи-потешки, сопровождая их простыми действиями (раскачивания, наклоны, хлопки и др.) и вовлекая детей в эти движения. Используются стихотворения с эмоциональной кульминацией, когда надо сделать акцентированное движение или крикнуть что-то, например игры **«Вышли мыши как-то раз»**, **«Федя-бредя»**, **«Шалтай-болтай»**. Хорошо активизирует детей смена ритма (наличие пауз, изменение темпа), например игра **«Дедушка Егор»**. Все это помогает ребенку присоединиться к общему действию – сначала эмоционально, а потом и собственным движением.

Важно, что к ребенку нет прямого обращения со стороны взрослого, требования выполнить какое-то движение – он делает это самостоятельно, увлекаемый ритмом и эмоциями.

Ритмические игры используются не только на начальном этапе занятий и не только для детей с грубыми нарушениями развития. В группах детей, имеющих больше возможностей для взаимодействия с окружающими, ритмические игры предлагаются в чередовании с более сложными. Они помогают объединить детей, организовать эмоционально насыщенную паузу.

Если дети активно участвуют в простых ритмических играх, им предлагают игры на подражание.

Подражание – необходимая ступень в развитии игровой деятельности ребенка. Обычно ребенок осваивает множество таких игр в раннем возрасте, общаясь с мамой. Это известные всем **«Ладушки»**, **«Сорока-белобока»** и другие несложные

пальчиковые игры. Такие игры – важная часть общения и начало общей игры с родителями и близкими ребенку взрослыми. Эти игры подготавливают ребенка к более сложным играм, где требуется активное взаимодействие, усвоение игровых правил. Кроме того, они совершенно необходимы для речевого развития.

Игры на подражание обязательно вводятся в занятие КРУГ во всех группах.

В группах детей раннего возраста и детей с тяжелыми нарушениями развития игры на подражание должны иметь несложный, ритмичный текст и простые движения. Например, «Так мы топаем ногами», «Гули-гули-гули-гоп», «Надувала кошка шар», «Лунь плывет», «По болоту идти нелегко». Многим детям со сложными нарушениями развития требуется помощь в организации движения.

Для более старших детей подбираются игры с более сложным текстом, требующие разнообразных движений и жестов. Например, «Мы охотимся на льва», «У Маруси две ноги», «Свинка Ненила», «Правая и левая», «На Алтайских горах», «Дождь идет», «Шагает слоненок».

Особое внимание уделяется побуждению ребенка к проявлению собственной активности (выбор стихотворения, придумывание новых движений), запоминанию сложных моторно-двигательных программ, специальным упражнениям (например, стимулирующим межполушарное взаимодействие – «На Алтайских горах»).

Некоторые игры КРУГа привлекают внимание детей к своему телу («У Маруси две ноги», «Черепашка», «Та-та – два кота», «Правая и левая»), способствуют осознанию ребенком себя («Раз-два-три, посмотри: это – я, это – ты», «Рыбки плавали в пруду»).

Игры по правилам

Игры по правилам направлены на развитие у детей произвольного внимания и произвольной деятельности, умения

вовремя вступить в игру и соблюдать условия игры. Первые, самые простые правила предполагают, что участники производят действие по очереди. Для этого на занятии КРУГ часто используются игры с предметами.

Дети с тяжелыми нарушениями развития учатся брать игрушку, совершать с ней простые игровые действия, ставить ее в определенное место. Одно и то же действие поочередно выполняется каждым ребенком, как, например, в играх «Ты, веревочка, крутись», «Строим дом». Основное условие такой игры – дожидаться своей очереди и выполнить несложные действия с игрушкой. Ребенку не всегда легко сразу понять и принять эти условия. Повторение игры из раза в раз, наблюдение за другими детьми помогает ему вовремя вступить в игру и выполнить действие правильно.

Для детей с негрубыми нарушениями эмоционального и речевого развития, имеющими более высокий уровень произвольности в деятельности, подходят такие игры, как «Цирк», «Волшебный мешочек», «Собираем пирамиду». Играя, дети учатся выполнять более сложные и разнообразные действия по речевым указаниям взрослого, следить за выполнением правил игры. Таким образом, у них появляются новые возможности регуляции своего поведения.

В играх с предметами дети могут усвоить бытовые подробности, важные для развития представлений об окружающем их предметном мире (например, «Одеваем куклу»).

Более сложными являются ролевые игры по правилам. Здесь один ребенок выполняет роль ведущего и выполняет какое-то действие или последовательность нескольких действий. Такие игры направлены на активное взаимодействие между детьми. Ролевые игры расширяют коммуникативные способности ребенка, помогают восполнить недостаток общения и эмоциональных связей с другими людьми.

Особенно важны ролевые игры с правилами в группах детей с эмоционально-волевыми проблемами. Таким детям важно научиться реагировать на обращение, проявлять инициативу в общении, выдерживать хотя бы непродолжитель-

ный контакт глазами с другими людьми. Эти трудности прорабатываются индивидуально с каждым ребенком, но занятия в группе, в частности на занятии КРУГ, дают ему возможность применять навыки взаимодействия и общения в игре со сверстниками. Становясь водящим в игре, ребенок оказывается в поле внимания других детей. Он должен проявить себя, совершить выбор. Таким образом, у ребенка развивается представление о собственном «Я».

У ролевых игр, составляющих занятие КРУГ, очень простой, эмоционально насыщенный сюжет, несложные правила. Один из детей исполняет роль водящего. Эта роль может сводиться к совершению одного действия – кинуть мячик кому-нибудь («Лови мячик»), найти игрушку, спрятанную у другого («Найди игрушку»), придумать и показать движение, которое повторяют все остальные участники игры («У Авдотьи, у старушки...»). Такие игры вводятся постепенно с учетом уровня эмоциональной готовности детей к активному взаимодействию. Если детям сразу трудно включиться в игру, педагог привлекает внимание одного ребенка к другому, предлагает готовые формы игрового взаимодействия, которыми ребенок сначала овладевает формально. Позже совместная игра начинает нести для ребенка собственное эмоциональное значение.

В некоторых ролевых играх используются тактильные способы взаимодействия. Например, «Найди игрушку», «На болоте старый пень», «Гуси вы, гуси, красные лапки». С одной стороны, тактильное взаимодействие первым появляется в опыте ребенка. С другой стороны, у «особых» детей именно оно часто оказывается дефицитарным.

Дети с более легкими нарушениями осваивают также и речевые способы взаимодействия. Ролевые игры в этом случае могут нести более сложный сюжет, а кроме того, предполагают избирательное отношение к участникам КРУГа (игры «Правая рука», «Угадай, чей голосок»).

В занятие можно также включать другие игры, которые помогут в решении тех или иных задач для конкретной груп-

пы детей. Кроме того, КРУГ постепенно может стать местом встречи для детей и педагогов, во время которой могут обсуждаться те события, которые произошли с каждым из детей. Возможно включение в занятие чтения стихов. Это могут быть стихи о временах года, которые читает педагог, или любые стихи, которые выучили дети.

Таким образом, КРУГ может стать для ребенка одной из ступенек на пути к выходу в широкий мир, в котором он будет жить и общаться. Для каждого участника КРУГ представляет такую интегративную среду, которая готова принять ребенка с любыми особенностями. В такой среде ребенок с нарушениями развития может найти понимание и поддержку, а также интересную деятельность, в которой ему захочется участвовать. Это позволит ему самому также сделать шаг на встречу другим людям.

Приложение 1. Примеры занятий с детьми, находящимися на разных этапах освоения структуры занятия

Вариант занятия КРУГ для детей, находящихся на первом этапе

1. Педагог достает мешочек для КРУГа и играет на флейте. Дети и взрослые рассаживаются на ковре. Если ребенок в силу двигательных нарушений не может сидеть сам, его поддерживает сидящий сзади педагог.

2. Мягкий звенящий медвежонок «здоровается» с каждым ребенком: ведущий подносит медвежонка к ребенку, говорит: «Здравствуй, Петя!» Ребенок может потрогать медвежонка, погладить его по голове, пожать лапу и т.д.

3. Ритмическая игра «**Дедушка Егор**».

4. Игра «**Дует ветер**». Игра повторяется несколько раз, пока под платком не побывают все дети.

5. Игра на подражание «**Раз-два-три, посмотри: это – я,**

это – ты». Взрослые помогают тем детям, которые не могут сами показать на себя или другого.

6. Ведущий объявляет об окончании КРУГа. Медвежонок прощается с детьми, говоря: «До свидания, ребята!», – и уходит, забрав с собой мешочек. Дети машут рукой медвежонку, говорят: «Пока» (педагоги помогают тем, кто не может сам помахать рукой).

Вариант занятия КРУГ для детей, находящихся на втором этапе

1. Ведущий зажигает свечку. Кто-то из детей задувает спичку. Дети и педагоги берутся за руки и хором говорят: «Здравствуйте!»

2. «**А где наш Миша?**» Участники поют песню, в каждом куплете показывают на одного из детей, поют про него:

А где наш Миша?

Там, там, там!

(все показывают на Мишу)

А где наш Миша?

Здесь, здесь, здесь!

*(Миша сам или с помощью
взрослого показывает на себя.)*

3. Ритмическая игра «**Солнышко**».

4. Все участники занятия вместе делают «солнышко»: дети по очереди прикрепляют лучики-прищепки к желтому картонному кругу.

5. Ведущий и остальные участники хвалят красивое солнышко, которое получилось. Ведущий говорит, как хорошо гулять в солнечную погоду, особенно кататься на лошадке. Игра «**Еду, еду к бабе, к деду**».

6. Ведущий: «Кто упал с лошадки? Всем надо проверить коленки!» Звучащим молоточком по своим коленкам сначала стучит взрослый. Затем все дети по очереди стучат по своим коленкам молоточком.

7. Ведущий: «Проверили: все здоровые, веселые. Все молодцы». Участники берутся за руки и громко говорят: «Молодцы!»

Вариант занятия КРУГ для детей, находящихся на третьем этапе

1. Ведущий говорит, дети могут подхватить, закончить фразу: «Раз-два-три, свечка, гори!» Ведущий зажигает свечку. Все берутся за руки, говорят хором: «Добрый день!»
2. «**А где наш Миша?**» (см. с. 143).
3. Игра на подражание «**Так мы топаем ногами...**».
4. Сенсорная игра с водой: ведущий приносит миску с водой, брызгает на детей. Потом он достает зонтик, дети по очереди прячутся под зонтиком от «дождика».
5. Игра на подражание «**Дождь идет**».
6. «**Найди игрушку**».
7. «**Строим дом**». Ведущий показывает детям игрушку – Шалтая-Болтая – и предлагает простроить для него дом. Из мешочка появляются кубики (далее см. описание игры).
8. «**Шалтай-Болтай**».
9. Все берутся за руки и хором говорят: «Молодцы!»
10. Ведущий рассказывает детям о порядке следующих занятий. Дети помогают ему вставлять карточки, обозначающие эти занятия, в кармашки на специальном панно, составляя таким образом расписание дня, которому они будут следовать в течение всего группового дня.

Приложение 2. Список игр, используемых на занятии КРУГ¹

Волк и поросенок

Выбираются двое активных играющих, они могут надеть шапочки розового и серого цвета. Все хором произносятся:

Я злой и страшный серый волк,
Я в поросятах знаю толк.

¹ Игры приводятся в алфавитном порядке.

Раз, два, три,
Поросенок, беги!

Ребенок, играющий роль поросенка, бежит вокруг остальных играющих, ребенок-«волк» пытается его догнать, пока тот не обежал круг и не вернулся на свой стульчик.

Волшебный мешочек

Сенсорная игра, которая кроме развития тактильной сферы и развития интермодальных связей позволяет работать над обогащением словаря и умением ждать своей очереди.

Из мешочка дети по очереди достают на ощупь предметы по просьбе педагога. Эти предметы могут соответствовать изучаемой в этот день на уроке теме (например, виды транспорта).

Вышли мыши как-то раз

Ритмическая игра с высокой степенью эмоционального заражения. Облегчает включение в деятельность. Может использоваться как игра для развития интонационной стороны речи (темп, громкость).

Вышли мыши как-то раз
Посмотреть, который час.
Раз-два, три-четыре,
Мыши дернули за гири.
Вдруг раздался страшный звон —
Убежали мыши вон.

Участники рассказывают стихотворение, сопровождая слова движениями (топают или хлопают ладонями по коленям поочередно правой и левой рукой). Со словами «страшный звон» можно, например, позвонить в колокольчик. Последняя строка произносится в быстром темпе.

Вариант: участники могут раскачиваться из стороны в сторону (см. игру «Шалтай-Болтай»), в конце имитируют убегающих мышей.

К пятой строчке можно постепенно увеличивать громкость, а последнюю строку проговорить очень тихо.

Гололедица

Все декламируют стихотворение и изображают действия, о которых говорится: раскачиваются, «падают», удивленно разводят руками, смеются:

Не идетя и не едетя,
Потому что гололедица,
Но зато отлично падаетя.
Почему никто не радуется?

Гули-гули-гули-гоп

Ритмическая игра, в которой тренируется переключаемость с одного действия на другое и внимание.

Гули-гули-гули-гоп
Сели Машеньке на лоб.
Крылышками хлоп-хлоп.
Гули-гули-гули-гоп.

Участники рассказывают стихотворение и показывают, где лоб и как машут крыльями, под соответствующие слова. Первая и последняя строка – хлопаем поочередно в ладоши и по коленкам.

Гуси вы, гуси, красные лапки

Ритмическая игра, которая обогащает сенсорный опыт детей. Может использоваться при работе над интонационной стороной речи.

– Гуси вы, гуси, красные лапки!
Где вы бывали? Что вы видали?
– Мы видали волка. Он унес гусенка.
Самого лучшего! Самого большего!

– Гуси вы, гуси, что ж вы сидите?
Щипайте волка! Спасайте гусенка!

В середину круга ставят стульчик. На него садится ребенок – он будет «волком». Все рассказывают стихотворение, при этом хлопая ладонями по своим коленкам. При словах «Щипайте волка! Спасайте гусенка!» все начинают щипать водящего, пока он не убежит на свой стульчик.

Вариант: стихотворение можно рассказывать по очереди, как диалог. Например, между ведущим и другими участниками или между взрослыми и детьми в кругу.

Дедушка Егор

Ритмическая игра, в которой можно работать над темповыми характеристиками деятельности и переключаемостью с одного действия на другое.

Из-за леса, из-за гор
Едет дедушка Егор.
Сам на лошадке,
Жена на коровке,
Дети на телятках,
Внуки на козлятках.

Участники рассказывают стихотворение, постепенно увеличивая темп. При этом хлопают в ладоши, топают ногами или стучат руками по коленкам, ускоряя движения в ритме стихотворения.

Вариант: рассказывают и хлопают в постоянном темпе, а перед словами «Внуки на козлятках» делают паузу в стихотворении и остановку в движениях. Последнюю строчку произносят очень быстро.

Дождь идет

Ритмическая игра на подражание.

Дождь идет,
А мы бежим —

В домик спрятаться спешим.
Будет дождь стучать в окно —
Мы не пустим все равно.

Участники рассказывают стихотворение и выполняют соответствующие движения: хлопают руками, топают ногами, делают «крышу», соединяя руки над головой, стучат указательным пальцем по коленке, мотают головой.

Дует ветер

Ритмическая сенсорная игра. Позволяет развивать тактильную сферу, слуховое внимание, восприятие. Помогает в развитии эмоционального контакта.

Ветер по морю гуляет,
Ветер парус раздувает,
Парус Васю накрывает.

Участники берутся за края платка. Поднимают и опускают его в ритме стихотворения. Платок накидывают по очереди на каждого из детей со словами «Раз, два, три – лети!». Дети «ищут» спрятанного, снимая с него платок.

Вариант: иногда читают другое стихотворение:

Ветер, ветер, ты могуч,
Ты гоняешь стаи туч,
Ты волнуешь сине море,
Всюду веешь на просторе,
Не боишься никого,
Кроме Бога одного.

Обычно его используют в группе, где детям нравятся стихи или когда играют с большим парашютом.

Вариант:

Ветер по морю гуляет,

Ветер парус надувает,
Парус Сашу накрывает.

Еду, еду к бабе, к деду

Ритмическая игра с ярким изменением темпа.

Еду, еду к бабе, к деду
На лошадке, в красной шапке,
В лапоточках,
По кочкам, по кочкам,
В ямку – бух!

Педагоги читают стихотворение, постепенно увеличивая темп. Все топают в ритме стихотворения, также ускоряясь, в конце игры наклоняются вниз.

Как на горке...

Ритмическая игра на подражание. Помогает в освоении пространства.

Как на горке – снег, снег.
И под горкой – снег, снег.
Как на елке – снег, снег.
И под елкой – снег, снег.
А под снегом спит медведь,
Тише, тише, не шуметь.

Педагоги и дети рассказывают стихотворение и сопровождают его движениями рук вверх и вниз. На слова «снег, снег» хлопают руками по коленкам. Последние две строки: участники изображают, как спит медведь, и прикладывают палец к губам.

Лови мячик

Игра по правилам. Учит ждать своей очереди, тренирует внимание.

Дети кидают друг другу мягкий (тряпичный) мячик со словами: «Саша, лови!» Каждый раз называют имя того ребенка, которому кидают мяч.

Вариант: ребенок держит мяч, а взрослый командует: «Раз-два-три!» На счет «три» надо бросить или толкнуть мяч. К кому он прикатился, тот и кидает следующим.

Лунь плывет

Ритмическая игра на подражание, позволяет тренировать переключаемость и изменение темпа.

Лунь плывет,
Лунь плывет!
Галки летят,
Галки летят!

Участники рассказывают стихотворение и сопровождают его движениями. «Лунь плывет» – показывают медленными движениями, а «галки летят» – быстрыми.

Мама, папа, жаба, цап!

Игра по правилам. Способствует развитию слухового внимания, двигательной координации, планирования деятельности и скорости реакции.

Ведущий протягивает руку с открытой ладонью, и все участники кладут свои руки на эту ладонь «башенкой» одна на другую. Когда все руки собраны, ведущий изображает жабу – медленно опускает на «башенку» свою свободную руку и поднимает ее, при этом «страшным» голосом говорит:

Мама, папа, жаба, ЦАП!

Со словом «Цап» он опускает руку последний раз, зажимая руки участников между своими. Задача играющих – в последний момент успеть убрать свои руки. Тех, кто не успел, «жаба съела».

Вариант: на открытую ладонь ведущего каждый участник ставит палец.

Мы охотимся на льва

Ритмическая игра на подражание.

Мы охотимся на льва.
Не боимся мы его,
Если встретимся мы с ним,
То, конечно, убежим!
А что там впереди?
Высокая гора.
Над ней не пролететь,
Под ней не проползти.
А только напрямик!

Все рассказывают стихотворение и сопровождают его движениями. Под слова пятой строки («А что там впереди?») ставят руку козырьком ко лбу. Затем показывают, где нельзя пролететь и проползти, показывают вперед и изображают, как ползут по горе. После этого стихотворение повторяется, но впереди оказывается «топкое болото», «широкая река» и т.п. Препятствия может предлагать ведущий или сами дети, уже освоившие правила этой игры.

Вариант: когда все изобразили, со словами «Батюшки, лев!» можно «увидеть» льва и «убегать» от него через те же препятствия, но в обратном порядке.

На Алтайских горах

Ритмическая игра, способствует развитию координации.

На Алтайских горах. Ох-ах, ох-ах!
Жил великий падишах. Ох-ах, ох-ах!
Захотелось падишаху. Оху-аху, оху-аху!
Съесть большую черепаху. Оху-аху, оху-аху!
Но большая черепаха. Оха-аха, оха-аха!

Укусила падишаха. Оха-аха, оха-аха!
И с тех пор тот падишах. Ох-ах, ох-ах!
Ненавидит черепах. Ох-ах, ох-ах!

Участники рассказывают стихотворение и одновременно хлопают себя по коленям. На слова «ох-ах» сначала хлопают по плечам (левая рука по правому плечу, а правая – по левому), а потом вновь по коленям.

На болоте старый пень

Ритмическая игра с сильным сенсорным (тактильным) компонентом.

На болоте старый пень.
Шевелиться ему лень.
Ты, пенек, вставай,
Из болота вылезай,
Кого хочешь, выбирай.

Один ребенок садится в центр круга на табуретку. Все остальные участники игры раскачивают его вправо-влево под слова стихотворения. В конце ребенок, который сидел в кругу, выбирает следующего.

Вариант: вместо стула можно использовать большой мяч, тогда ребенка раскачивают в разные стороны. Но это более сильное вестибулярное воздействие, кроме того, такая игра требует от водящего хорошей координации движений и функции равновесия.

Надувала кошка шар

Ритмическая игра-потешка, позволяет тренировать внимание и координацию движений.

Надувала кошка шар,
А котенок ей мешал.

Подошел и ножкой топ,
И у кошки шарик: «Хлоп!»

Участники берутся за руки и, поднимая их вверх, показывают, какой шар надувала кошка. Под слова второй и третьей строчки топают ногами, на слове «хлоп» – хлопают в ладоши.

Найди игрушку

Игра на взаимодействие и обогащение сенсорного опыта. Стимулирует собственную активность ребенка, способствует развитию эмоционального контакта.

Детям показывают привлекательную игрушку, потом один из них закрывает глаза, а ведущий в это время прячет игрушку у кого-нибудь из детей под одеждой. Ведущий ребенок по сигналу открывает глаза и ищет игрушку, ощупывая детей. Следующим ведущим становится тот, у кого нашлась игрушка.

Вариант: игрушка, которую прячут, может быть звучащей (бубенчик или звучащий шарик). Тогда участник, который ищет ее, предлагает всем по очереди попрыгать и слушает, у кого зазвонит игрушка.

Одеваем куклу

Игра по правилам. Расширяет представления об окружающем мире, позволяет тренировать мелкую моторику (застегивание пуговиц, молний, шнуровка).

Ведущий достает куклу и одежду для нее (по сезону). Каждому из играющих дается предмет одежды, дальше все по очереди одевают куклу.

Вариант: если игра проводится в группе, в которой дети не могут сами одевать куклу, то их задачей становится выбрать и подать ведущему нужный предмет одежды.

Померяй шляпу!

Игра по правилам.

Ведущий достает какой-нибудь интересный головной

убор (шляпу, колпак и т.п.) и зеркало. Детям по очереди предлагается померить шляпу и полюбоваться на себя в зеркало. Ведущий ориентируется на желание детей: «Кто хочет?»

Вариант: можно принести много разных шляп и предложить каждому, кто надел, ответить на вопрос: «Для человека какой профессии эта шляпа подходит?»

Правая и левая

Ритмическая игра на подражание и освоение схемы тела.

Правая и левая водят поезда.

Правая и левая строят города.

Правая и левая могут шить и штопать.

Правая и левая могут громко хлопать.

Ночь стоит над городом,

Руки так устали,

Правая и левая спят на одеяле.

Рассказывая стихотворение, участники сопровождают его соответствующими движениями: показывают поочередно правую и левую руки и подражают тем действиям, о которых говорится.

Правая рука

Игра на взаимодействие и развитие эмоционального контакта. Может использоваться для выявления предпочтений в группе. Развивает внимание и пространственные представления, учит ждать своей очереди.

Тук, тук, правая рука.

Миша, сядь справа от меня.

В круг ставят лишний стул. Тот участник, справа от которого оказывается пустой стул, стучит по нему правой рукой и произносит стихотворение, вставляя в него имя ребенка или взрослого, которого хочет позвать. Участник, чье

имя назвали, пересаживается. Теперь роль водящего выполняет сидящий слева от пустого стула.

Если дети не очень уверенно определяют, где у них правая рука, можно в начале игры промаркировать нужную руку, надев на нее цветной браслетик (можно использовать резинки для волос). Во время игры обращать внимание детей на то, что стучать по стулу надо той рукой, на которой надет браслет.

Детям, не пользующимся речью, можно предложить более доступный способ выражения собственного выбора – показывать рукой на того, кого они зовут сесть рядом с собой, или выбрать из нескольких фотографий нужный портрет.

Раз-два-три, посмотри

Раз-два-три, посмотри:

Это – я, это – ты.

Участники рассказывают стихотворение, хлопая в ладоши и показывая на себя и других.

Рыбка плавала в пруду

Ритмическая игра.

Рыбка плавала в пруду.

Папа выловил одну.

Мама жарила полдня.

Ну а съел, конечно, я!

Участники рассказывают стихотворение, сопровождая слова соответствующими жестами.

Свинка Ненила

Ритмическая игра, в которой можно решать задачи расширения словаря и развития подражания.

Свинка Ненила сыночка хвалила:

«Ты мой хорошенький,

Ты мой пригоженький,

Ходит бочком,
Ушки торчком,
Хвостик крючком,
Нос пяточком».

Каждый из участников сначала гладит соседа, потом ставит руки в боки, показывает, какие у свинки ушки (руки на голове), хвостик (выставить согнутый указательный палец) и нос (кулачок возле носа).

Сижу, сижу на камушке

Игра на взаимодействие с сенсорным и ритмическим компонентами. Позволяет развивать эмоциональный контакт и способы выражения эмоций. Выявляет предпочтения среди детей в группе.

Сижу, сижу на камушке,
Сижу на горячем.
А кто меня крепко любит?
А кто пожалеет?
Кто меня сменит?

Ребенок-водящий садится в центр круга на стульчик, ему на плечи или на голову надевают платочек. Все поют грустную народную песню. Тот, кто в конце песни погладил водящего, садится на его место.

Вариант: все участники жалеют и гладят того, кто сидит в середине. После этого он выбирает следующего водящего.

Собираем пирамиду (Строим дом)

Игра по правилам, которая учит ждать своей очереди. Способствует развитию зрительно-моторной координации и слухового внимания.

Детям раздают большие кольца от пирамиды. Педагог называет имя ребенка, после чего он встает и надевает свое кольцо на стержень.

Вариант: педагог называет цвет следующего кольца. Можно строить не пирамиду, а дом (башню) из больших кубиков.

Солнышко

Ритмическая игра на подражание, позволяет тренировать координацию движений.

Солнышко, солнышко,
Золотое донышко.
Гори, гори ясно,
Чтобы не погасло.
Побежал в лесу ручей.
Прилетели сто грачей.
А сугробы тают, тают.
А цветочки подрастают.

Участники берутся за руки, рассказывают стихотворение и сопровождают его движениями. Первая строка – тянутся вверх, вторая – опускают руки вниз. Третья и четвертая – поднимают руки вверх и раскачиваются. Далее изображают руками волны в ручье и крылья грачей. В конце каждый сначала медленно тянется до пола, а потом медленно поднимает руки вверх.

Так мы топаем ногами...

Ритмическая игра. Облегчает формирование образа себя, способствует развитию речи.

Так мы топаем ногами,
Мы ногами, мы ногами,
Так мы топаем ногами
Солнечным весенним днем.
Так мы хлопаем в ладоши,
Мы в ладоши, мы в ладоши,
Так мы хлопаем в ладоши
Солнечным весенним днем,
и т.д.

Участники рассказывают стихотворение и выполняют те действия, о которых говорят. Можно имитировать действия, которые ребенок делает по утрам («Так лицо мы умываем», «Так мы волосы причешем» и т.д.). Если возможно, то предлагаем детям самим придумать, что еще они хотят показать. В другое время года и в другую погоду меняют последнюю строчку (например, «пасмурным осенним днем» и т.д.).

Та-та – два кота

Ритмическая игра, способствующая формированию схемы тела.

Та-та – два кота.
Два оранжевых хвоста,
Один кот в стакане,
Весь живот в сметане.

Участники рассказывают стихотворение и одновременно хлопают в ладоши или по коленям. На последнюю строчку гладят (отряхивают) живот. Игра повторяется для других частей тела.

Ты, веревочка, крутись

Ритмическая игра с правилами. Позволяет решать следующие задачи: развитие координации и взаимодействия рук, умение ждать своей очереди, тренировка слухового внимания.

Ты, веревочка, крутись.
Заинька, остановись,
Мне в ладошку попадись.

Для игры нужна длинная веревка, концы которой связаны между собой, – получается кольцо, за которое могут взяться все участники КРУГа. К веревке привязана игрушка. Обычно используют игрушку, у которой с помощью простого действия можно получить интересный результат (например,

мышонок, который пищит, если нажать ему на живот; лягушка, которая дрожит, если ее потянуть за «хвост», и др.). Все перебирают руками веревочку, передвигая игрушку по кругу, читая стихотворение. Тот, у кого оказалась игрушка, когда стихотворение закончилось, играет с ней.

Вариант: на веревочке может быть привязан предмет из темы, которая сейчас изучается на других занятиях. Например, это могут быть две шишки – еловая и сосновая. Когда стихотворение закончилось и веревочка остановилась, ведущий спрашивает, у кого какая шишка.

У Авдотьи, у старушки

Игра по правилам. Помогает развитию зрительного и слухового внимания, формированию схемы тела, развитию пространственных представлений.

У Авдотьи, у старушки
Жили в маленькой избушке
Пять сыновей и пять дочерей,
Все без бровей.
Вот с такими ушами,
Вот с такими носами,
Вот с такими боками,
Вот с такими животами.
Не пили они, не ели,
Друг на друга все глядели.
Разом сделали вот так!

Участники рассказывают стихотворение, сопровождая стихи движениями. При словах «вот так» ведущий показывает какую-то позу или движение, участники игры ее повторяют. Следующим ведущим становится тот, у кого лучше всех получилось. (Важно, чтобы каждый из детей побывал в роли ведущего.)

Вариант: слова последней строки можно заменить на следующие: «Разом сделали как... (назвать имя ребенка)».

Это позволит детям быстрее выучить имена друг друга, а ребенку, имя которого назвали, требуется быстро придумать и показать движение.

У Маруси две ноги

Ритмическая игра, направленная на развитие координации, внимания и формирования интонационной стороны речи, чувства ритма.

У Маруси две ноги:

Раз, два.

Значит, и ботинок надо:

Раз, два.

Ботинки одинаковые, новенькие, лаковые,
С белыми носочками, с красными шнурочками.
Обуть, нарядиться, в дорогу пуститься.

Участники рассказывают стихотворение и одновременно хлопают себя по коленкам. На «раз, два» выставляют вперед ноги по одной и затем прячут. Если участникам это трудно, можно добавлять слово «спрятали». Пятую и шестую строчки говорят, постепенно увеличивая темп. Последняя строка проговаривается медленно.

У оленя дом большой

Ритмическая игра на подражание. Позволяет работать над темпом.

У оленя дом большой,

Он глядит в свое окно.

Заяц по лесу бежит,

В дверь к нему стучит:

«Тук, тук, дверь открой!

Там в лесу охотник злой!»

«Зайка, зайка, забегай,

Лапу мне давай!»

Рассказывая стихотворение, участники сопровождают его соответствующими движениями.

Вариант: можно рассказывать и показывать стихотворение несколько раз подряд, постепенно, от раза к разу увеличивая темп.

Угадай, чей голосок

Игра на взаимодействие и развитие эмоционального контакта. Может использоваться для выявления предпочтений в группе. Развивает слуховое внимание, восприятие.

Водящий садится в центр круга и закрывает глаза. Кто-нибудь из детей зовет его по имени. Водящий отгадывает, кто его позвал.

Федя-бредя

Ритмическая игра, направленная на эмоциональное заражение, включение в деятельность и стимуляцию речи.

Федя-бредя съел медведя,
Упал в яму, крикнул: «Мама!»

Участники берутся за руки, размахивают ими вверх-вниз, увеличивая темп. В конце хором кричат: «Мама!»

Цирк

Игра по правилам, которая учит детей ждать своей очереди, развивает внимание. Может использоваться для закрепления нового лексического материала.

Детям раздают игрушечных зверей, в центре круга ставят тазик – «бассейн». По команде «Слон, прыгай!» тот ребенок, у кого в руках слон, кидает его в тазик.

Вариант: вместо зверей могут быть птицы или насекомые, в том числе сделанные своими руками.

Чей ботинок?

Игра по правилам, позволяет развивать внимание, речевую активность.

Ведущий (им может быть как педагог, так и ребенок) просит детей снять по одному ботинку и собирает всю обувь в мешок. Потом достает по одному и спрашивает: «Чей ботинок?» Хозяин ботинка говорит: «Мой!», «Дай!» – или просит жестом. Если ребенок не может сам сориентироваться, педагог помогает ему. Если хозяин ботинка не нашелся сразу, ботинок кладут обратно.

Вариант: можно предлагать всем снять именно левый / правый ботинок.

Черепаха

Ритмическая игра, направленная на развитие сенсорной сферы и обогащение сенсорного опыта. Помогает развитию слухового внимания, формированию схемы тела.

Шла большая черепаха
И кусала всех со страха.
За плечи (ножки/бока/спинку...).
Кусь-кусь-кусь-кусь —
Никого я не боюсь!

Участники рассказывают стихотворение и одновременно стучат руками по коленкам или по полу. Когда ведущий называет часть тела, которую «кусают» черепаха (например, ножки), все прячут свои ножки от черепахи. Со словами «Кусь-кусь-кусь-кусь – никого я не боюсь!» ведущий и другие взрослые щипают за ножки тех детей, которые их не спрятали, привлекая внимание к соответствующей части тела, дожидаясь эмоциональной реакции. Игра повторяется, а ведущий называет другие части тела.

Шагает слоненок

Ритмическая игра на подражание. Помогает освоению пространства.

Шагает слоненок, скорей погляди.
Хобот большой у него впереди,

Хвостик смешной у него позади.
Две толстых ноги идут впереди,
Две толстых ноги идут позади.
О нем я спою, а ты погляди.

Участники рассказывают стихотворение и сопровождают его движениями: изображают хвост, хобот, «топают» руками, топают ногами, показывают на себя и на любого из играющих.

Шалтай-Болтай

Ритмическая игра с сенсорным компонентом (тактильное воздействие). Способствует стимуляции речи, развитию двигательной координации.

Шалтай-Болтай сидел на стене,
Шалтай-Болтай свалился во сне.
Вся королевская конница
И вся королевская рать
Не могут Шалтая,
Не могут Болтая,
Шалтая-Болтая собрать.

Все участники КРУГа садятся поплотнее (обычно для этого делают круг поменьше), берутся за руки и рассказывают стихотворение «Шалтай-Болтай», раскачиваясь из стороны в сторону и подталкивая при этом соседей плечами или локтями. Со словами «свалился во сне» наклоняются вперед, а со словом «собрать» – сначала поднимают руки вверх, а потом снова наклоняются.

Вариант: если участники сидят на полу на подушках, то в конце стихотворения можно «падать» назад.

Т. Б. Будильцева

Использование фольклорных тактильно-ритмических игр и хороводов в работе с детьми с ТМНР¹

Фольклорные игры – разнообразная группа игр, включающая как самые простые, доступные самому маленькому ребенку, так и довольно сложные. Они могут стать материалом групповых занятий, а также индивидуальных – дефектолога, логопеда, психолога.

Развитие игровой деятельности теснейшим образом связано со всем ходом развития ребенка. Каждому этапу онтогенеза соответствует свой тип игры, степень развернутости сюжета, свой уровень символизации и т.д. Другими словами, уровень развития игровой деятельности ребенка зависит от его возрастных и индивидуальных особенностей, адекватен уровню развития основных психических функций на данный момент.

В работе с детьми и подростками с ТМНР, в частности при проведении игровых занятий, мы должны учитывать **ряд специфических особенностей**:

1. Патологические изменения активации мозговой деятельности и, как следствие, такие особенности поведения, как быстрая истощаемость и недостаточный уровень собственной активности.

2. Крайне неустойчивое внимание, в особенности зрительное.

¹ Впервые опубликовано в сб. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Теревинф, 2019. – Вып. 10. – С. 206–231.

3. Нарушение произвольной организации движений и деятельности в целом, в том числе и низкая мотивация к деятельности. В самом крайнем случае у ребенка не формируется внутренняя программа собственных действий и поведение может регулироваться случайными стимулами («полевое поведение»). Следствием этой особенности является потребность во внешних (зрительных, слуховых и тактильных) опорах для формирования целеполагания, планирования и контроля собственной деятельности.

4. Нарушения деятельности сенсорных систем:

- нарушения проприоцепции, несформированность схемы тела и, как следствие, несформированность зрительно-моторной координации, трудности удержания позы, осуществления направленных движений, недостаточный уровень развития подражания;
- функциональные и органические нарушения зрения, слуха, нарушения развития гнозиса и оптомоторных координаций.

5. Значительное снижение когнитивных функций.

6. Системное нарушение речи: как понимания, так и собственной речи. В ряде случаев такие дети не понимают простые речевые инструкции и не откликаются на собственное имя. Собственная фразовая речь, как правило, отсутствует. Часто собственная речевая активность выражается только интонируемыми вокализациями.

7. Слабая выраженность и дифференциация эмоций, трудности в установлении эмоционального контакта.

8. Трудности эмоционально-волевой регуляции поведения.

Исходя из перечисленных особенностей детей с ТМНР, в своей работе мы ставим *следующие задачи*:

- установление эмоционального контакта с ребенком;
- активизация ребенка и создание мотивации к деятельности через совместное внимание и эмоциональное заражение;

- развитие произвольной деятельности с использованием возможных способов активности ребенка;
- формирование подражательной активности ребенка как основы для развития в целом, а также базы для овладения способами альтернативной коммуникации;
- создание условий для развития понимания речи;
- активизация коммуникативных возможностей ребенка, в том числе и речи.

При вышеупомянутых видах нарушений психофизического развития уровень самоорганизации поведения ребенка, как правило, недостаточен для того, чтобы организовать собственную игру так, как это делают его сверстники. Использование фольклорных игр может помочь решать эти задачи. В соответствии с поставленными задачами арсенал используемых нами игр можно разделить на группы.

1. Тактильно-ритмические и хороводные игры, способствующие развитию тактильной чувствительности, проприоцепции и сенсомоторных координаций

1.1. Пестушки, активизирующие ребенка

Чтобы *настроить ребенка на активную деятельность*, мы применяем тактильно-ритмические игры, позволяющие повысить уровень собственной активности ребенка. Одним из важных аспектов стимуляции такого рода является то, что мы активизируем мышечный тонус, провоцируя двигательные реакции. Мы вызываем у ребенка различные тактильные ощущения, побуждая его обратить внимание на эти ощущения и на их источник – руку взрослого. Мы стимулируем чувство собственного тела, чувство равновесия, поднимаем общий тонус ребенка. Для решения этих задач подходят телесно-ориентированные игры, различные пестушки.

В народной традиции *пестушки* (от слова «пестовать» – нянчить, растить, ходить за кем-либо, воспитывать, носить на руках) – краткие стихотворные приговоры нянюшек и матерей, ухаживающих за ребенком в первые месяцы жизни. Ребенок просыпается и потягивается – его гладят по животику, приговаривая:

Потягунюшки, порастунюшки!
Роток – говорунюшки,
Руки – хватунюшки,
Ноги – ходунюшки.

Материнская нежность к проснувшемуся ребенку сказалась в самом видоизменении обычных слов: вместо «говорун» – «говорунюшки», вместо «хватун» – «хватунюшки» и подобных им. Это целый набор особенных слов: толстунюшки, ходунюшки, бобушки, смотрушки, даже – растушошки, ходушошки, гребушошки и пр.

Рассмотрим несколько примеров применения пестушек и потешек на занятиях.

«Потягушеньки»

Сажаем ребенка перед собой. Берем его руки в свои. Разводим с усилием руки ребенка в стороны, приговаривая:

Тяни холсты,
Потягивай!

Затем обхватываем руками ребенка его тело:

В коробочку
Покладывай.

Когда мы играем с ребенком в «Потягушеньки», мы даем ему почувствовать мышечное напряжение вне туловища (в руках), а затем, когда обхватываем руками ребенка его

собственное туловище спереди, ребенок ощущает то же напряжение мышц, но уже пространственно сконцентрированное на передней части туловища. При этом меняются ощущения и в других мышцах туловища, например в плечевом поясе. Таким образом мы усиливаем кинестетические ощущения от мышц и сухожилий, что помогает ребенку ощутить собственное тело.

Это, с одной стороны, активизирует ребенка, с другой – создает базу для начала формирования подражания движениям. Такого рода упражнения готовят ребенка к выполнению движений сначала с физической помощью педагога, затем по показу, повторяя за взрослым.

1.2. Хороводные игры, способствующие развитию тактильной чувствительности и проприоцепции

«Редичка»

Играющие садятся друг за другом. Каждый крепко обхватывает сидящего впереди него за талию. Если взрослых достаточно (например, игра происходит в детско-родительской группе), то лучше чередовать сидящих: взрослый – ребенок. Один играющий садится в стороне и называется «бабушкой», а все остальные – «редички». «Бабушку» можно нарядить, например надев на нее платочек. Одна пара из всех играющих (как правило, это взрослые) – «внуки». Они не садятся, а ходят вокруг сидящих, держась за руки, и поют:

По редичке похожу, похожу,
У бабушки успрошу, успрошу...

Затем эта пара играющих-«внучат» останавливается и обращается к «бабушке»: *«Бабушка, бабушка, дай редички!»* «Бабушка» может отказать: *«Она неугожая», «Не поспела»*

еще», – или разрешить: «Берите!» Если «бабушкой» захотел быть ребенок, от него не требуется точная формулировка «неугожая», а принимается любой вариант ответа, в том числе невербальный.

Если «бабушка» разрешила взять редички, двое просящих «выдергивают» первую из сидящих на «грядке». Один «просящий» берет «редичку» за правые ногу и руку, другой – за левые и тянут «редичку» к себе. Взрослых или тех детей, которые пугаются резкой смены положения, вытягивают за руки. Сидящие удерживают «редичку», крепко держась руками за пояс впереди сидящего.

Выдернув одного, «отряхивают» его, подняв за руки и ноги и покачав. Отряхивая «редичку», можно петь: *«Мы редичку потрясем-потрясем, мы редичку отряхнем-отряхнем и сушиться отнесем-отнесем»*. Затем «редичек» отводят в сторону или относят и кладут «сушиться», например на диван или мат.

Затем «внуки» снова начинают ходить и петь, пока не вытянут всю «редичку» одну за другой.

При игре в редичку ребенку предоставлены разнообразные возможности ощутить собственное тело. Сначала ребенка обхватывают руки сидящего сзади, не дающие вырвать «редичку» из грядки. Затем ребенка трясут – постукивают, «отряхивая редичку от земли», бросают «сушиться на солнышке».

«Яблонька»

В центре круга – один играющий ребенок и помогающий ему взрослый. Находящиеся в центре круга – «яблонька». В начале игры ребенок-«яблонька» сидит на маленьком стульчике или на коленях у взрослого.

Остальные играющие взрослые и дети идут по кругу. Взрослые поют:

Мы посадим яблоньку на горе, на горе,
наша яблонька расцветет по весне, по весне, –

взрослый, стоящий в кругу, помогает ребенку-«яблоньке» «расцвести»: берет ребенка за запястья и помогает совершить кистями рук вращательные движения.

Расти, расти, яблонька,
В добрый час, в добрый час,
Потанцуй-ка, яблонька,
Попляши для нас, —

взрослый, стоящий в кругу, помогает ребенку-«яблоньке» встать и «поплясать»: встав позади ребенка или перед ним и взяв ребенка за руки, вместе покачаться или попрыгать.

А мы нашу яблоньку все трясги будем, —

все играющие сходятся к центру круга и трясут «яблоньку», —

А мы сладки яблочки собирать будем, —

играющие расходятся, становятся в круг и делают вид, словно собирают яблоки с земли. Взрослые помогают детям наклониться к полу и затем подняться.

А мы нашу яблоньку
Все пощиплем
Да от нашей яблоньки
Убежим вихрем!

Играющие сходятся к центру и щиплют «яблоньку», дотрагиваясь до нее, затем расходятся из центра, опять образуя хоровод. Ребенок в центре хоровода с помощником выбирают следующего водящего, подходя к одному из игроков в хороводе, дотрагиваясь до него или поклонившись ему. Тот, кого выбрали, и становится следующей яблонькой. Игра продолжается снова.

«Мак»

В центре круга – один играющий. Все остальные водят хоровод вокруг него и поют:

А на горе мак,
Под горою так,
Ой вы, маки, маковочки,
Золотые головочки,
Ой вы, девки да боярки,
Встаньте в ряд,
Вторьте в лад.

Затем играющие останавливаются и спрашивают у того, кто в центре: «Поспел мак?» Он отвечает: «Нет, только сеять поехали». Играющие снова идут по кругу и поют, затем останавливаются и спрашивают: «Поспел ли мак?» Во второй раз играющий в центре отвечает: «Нет, только окучивать пора», – в третий: «Нет, только полоть пора». В четвертый раз на вопрос: «Поспел ли мак?» – дается ответ: «Поспел».

Все играющие со словами «пора колотить» сходятся к центру круга и начинают «колотить мак», то есть слегка постукивать того, кто в центре. Затем игра возобновляется с новым игроком в центре.

Игры «Яблонька» и «Мак» более сложны сюжетно. Можно отметить различные аспекты: усложнение диалогов внутри игры, необходимость подражания, соотнесение движений тексту попевки и т.д. Для нас важно, что финалом обеих игр является воздействие на тело ребенка, находящегося в центре круга. Он испытывает различные «массирующие эффекты». «Яблоньку» сначала трясут, потом – щиплют. «Мак» – колотят.

Все описанные игры позволяют ребенку лучше ощутить собственное тело, в частности туловище.

Еще одной важной задачей двигательной стимуляции является «оживление» конечностей ребенка, выработка согласованности движений, развитие чувства ритма. Существуют

пестушки, потешки, а также пальчиковые игры, которые помогают решить эту задачу.

1.3. Пестушки, потешки и пальчиковые игры, позволяющие концентрировать внимание ребенка на его руках и ногах

Для стимуляции изучения ребенком собственных рук и ног хорошо подходят различные пестушки и ритмические игры. Вот некоторые из них.

«Лунь плывет»

Взрослый сажает ребенка перед собой и берет его руки в свои. Вытягивает ручки ребенка вперед, медленно разводит их в стороны и говорит: «Лунь плывет, лунь плывет». Затем взрослый машет кистями рук ребенка и произносит: «Галки летят, галки летят».

Во время игры «Лунь плывет» сначала ребенку дается возможность пережить напряжение в мышцах рук и плечевого пояса. Затем ощущения смещаются в кисти рук. Со сменой движения меняется и ритм прибаутки.

«Поползушки»

Взрослый сажает ребенка перед собой. Пробегая большими и указательными пальцами вдоль ручек ребенка от плеча до кистей, затем вдоль ножек ребенка – от бедер до пяток, взрослый приговаривает: «Побегушки бегут, бегут, бегут». Затем взрослый плавно проводит своей ладонью вдоль ручек и ножек ребенка, приговаривая: «Поползушки ползут, поползушки ползут».

С помощью этой пестушки ребенок получает меняющиеся ощущения на руках и ногах. Мы пытаемся добиться от ребенка зрительного слежения за нашими действиями.

Подобные игры являются подготовительной работой к изучению собственного тела, формированию схемы тела.

Мы используем также пальчиковые игры, которые позволяют сосредоточить внимание ребенка на более мелких движениях пальцев рук. Мы воздействуем главным образом на кисть ребенка: ладошку, пальчики, концентрируя взгляд ребенка на собственной руке, как на яркой игрушке.

Предлагаем следующие *пальчиковые игры*:

«Утро настало»

Взрослый показывает ребенку свою открытую ладонь правой руки и произносит:

Утро настало, солнышко встало.

Затем взрослый сжимает ладонь в кулак и выставляет большой палец. Словно обращаясь к своему большому пальцу, взрослый произносит:

Братец Федя, разбуди соседей.

Потом взрослый берет руку ребенка в свою левую руку, помогая сжать ладошку в кулачок. Потом отгибает по очереди пальчики сжатой в кулачок руки ребенка с помощью своего большого пальца правой руки («Братец Федя» «будит» пальчики, разгибая их):

Вставай, Большак.

Вставай, Указка.

Вставай, Середка.

Вставай, Сиротка.

Вставай, Крошечка.

Привет, ладошечка!

Взрослый щекочет раскрытую ладошку ребенка.

Затем, потягивая каждый пальчик ребенка, взрослый произносит:

Все потянулись...

Взрослый берет ребенка за запястье, потряхивает кисть руки и произносит:

И улынулись!

Затем так же можно поиграть с другой ручкой ребенка.

«Сорока»

Взрослый берет ребенка за руку, водит своим указательным пальцем по середине его ладошки, приговаривая:

– Сорока, сорока,
Где была?
– Далеко!
Кашку варила, деток кормила.

Потом, загибая каждый палец руки ребенка, начиная с мизинца, взрослый приговаривает:

И этому дала.

Останавливаясь на большом пальце ребенка, взрослый потягивает его и произносит:

А этому не дала. Ты, дед с бородой, сходи за водой.

Затем, «перебегая» большим и указательным пальцем от запястья до локтевой ямки ребенка, а затем – от локтевой ямки до подмышки, взрослый щекочет его, приговаривая:

Через пень-колоду – в крыницу, холодной водицы
напиться.

В пестушках и пальчиковых играх существенным является то, что все движения сопровождаются звучащим ритмом.

Смена движения или характера тактильного воздействия сопровождается изменением ритма прибаутки, что является дополнительной опорой для фиксации внимания

ребенка на происходящем. Ребенок учится распознавать более тонкие тактильные и кинестетические ощущения и фиксировать на них свое внимание. Пока еще произвольно, но движения ребенка согласуются со звучащим ритмом.

Использование пестушек и потешек, а также пальчиковых игр способствует также решению задачи **формирования** у ребенка **первичных представлений о схеме тела**, развития проприоцепции и вестибулярной системы. У ребенка необходимо сформировать представление о взаиморасположении частей тела, умение их называть и показывать, соотносить собственные движения с движениями другого человека, что является основой подражания.

1.4. Тактильно-ритмические и хороводные игры, способствующие формированию схемы тела с названием частей лица и тела

«Шла большая черепаха»

Взрослый читает стихотворение:

Шла большая черепаха
И кусала всех со страху
За уши (нос, живот и т.д.)!

Затем прикасается к соответствующей части тела ребенка, что побуждает его зафиксировать свое внимание на этом ощущении и на руке взрослого как его источнике. Фиксация внимания вызывает, как правило, двигательную реакцию, например ребенок может отодвинуть руку педагога. Если ребенок не реагирует на прикосновение, можно довольно сильно ухватить ребенка за живот, коленку и т.д. и добиться реакции. Затем ребенок научается предугадывать действия взрослого и «прячет» или, наоборот, подставляет нос, руку и т.д.

«Лес-поляна»

Взрослый берет правую ручку ребенка в свою. Затем взрослый дотрагивается рукой ребенка до его головы и произносит: «Лес». Затем дотрагивается до лба ребенка: «Поляна», – до носа: «Бугор», – до рта: «Яма». Затем взрослый постукивает ручкой ребенка до его груди и произносит: «Здесь грудь», – до живота – «Здесь живот», – затем опять дотрагивается до груди: «А здесь сердце живет». Таким образом ладонь ребенка фиксируется в разных точках его тела: на лбу, носу, груди и т.п., – что позволяет ребенку сосредоточить на них свое внимание. Сначала движения ребенка непроизвольны (взрослый берет руку ребенка в свою). Затем действия ребенка становятся произвольными: взрослый показывает «на себе», ребенок подражает.

2. Применение игр с кульминацией и считалок для активизации речи

Другой важной задачей занятий является стимуляция речевой активности, то есть вызывание отдельных вокализаций, лепета, слов и в ряде случаев фраз, соответствующих ситуации. Когда мы говорим непосредственно об активизации речи у ребенка, можно использовать игры, в которых есть кульминация. Они позволяют активизировать непроизвольную речь.

«Федя-бредя»

Взрослый читает стихотворение:

Федя-бредя
Съел медведя,
Упал в яму,
Крикнул: «Мама!»

Удерживая паузу перед последним словом, добиваемся от ребенка произнесения слова «мама» или вокализации.

Предварительно мы несколько раз читаем стихотворение целиком и только тогда, когда оно уже хорошо знакомо ребенку, провоцируем его на завершение стихотворения после паузы.

Также для активизации речи можно использовать **считалки**. Простейшая считалка – простой пересчет, иногда до трех, пяти, шести вроде:

Раз, два, три —
Поги водить ты!

В культурной традиции считалки используются детьми обычно как жребий для определения водящего в игре. Но нас интересует провокация для произнесения недостающего слога или слова, когда взрослый, произнося считалку, делает паузу, добиваясь произнесения нужного слова ребенком. Ритмичность считалки обязывает произнести данное слово именно в данный момент. Эта необходимость может способствовать активизации речи детей. На индивидуальных занятиях можно играть с ребенком в «Ладушки» или перебрасываться с ним мячом под ритмичное произнесение считалки.

3. Игры в кругу

Как уже отмечалось выше, еще одной важной задачей развития детей с ТМНР является формирование коммуникации и взаимодействия в группе. Эту задачу помогают решать игры в кругу, в том числе с использованием предметов: мячиков, музыкальных инструментов и т.д. Также с этой целью могут применяться игры с использованием различных ритмичных стихов и считалок.

«Хлоп-ладошка»

Все играющие стоят или сидят в кругу, выставив обе ладони перед собой. Внутри круга – взрослый. Он, проходя

вдоль круга и проговаривая считалку, в ее ритме хлопает каждого по ладошкам.

«Поймай мяч»

Играющие сидят в кругу. Внутри круга – взрослый с мячиком в руках. Проходя вдоль играющих внутри круга и рассказывая считалку, он кидает мяч одному из детей, стоящих в кругу. Затем ребенок бросает мяч обратно. Получив мяч, взрослый кидает мяч следующему ребенку и т.д. Считалка задает ритм кидания мячика и побуждает ребенка бросить мяч в нужный момент. Игра продолжается, пока мяч не «обойдет» весь круг или не закончится считалка.

«Колобок»

Играющие просто передают мяч по кругу друг другу в ритме считалки.

При этом стихотворение читается взрослым, который может корректировать его произнесение в соответствии с происходящим, например «тянуть» какой-нибудь слог, если кто-то из игроков замешкался. Таким образом, дети могут услышать изменение ритма, его сбой в ответ на свои действия. Это помогает им подстроиться: действовать быстрее или медленнее.

В играх такого рода важен момент ожидания своей очереди, что создает возможность обратить внимание на других детей: необходимо «поймать момент» и сделать соответствующее движение, то же, что и предыдущие игроки, например выставить ладошку вперед, сложить ручки и приготовиться ловить мячик, взять и передать мяч и т.п.

Вот один из вариантов считалок:

– Пан, пан, капитан,
Чем ты коней напичкал?
– Я не житом, не овсом,
Только белым калачом.
Конь ретивый с пышной гривой

Скачет по полям
Тут и там.
Где проскачет он —
выходи вон!

4. Хороводы

Говоря о двигательном развитии ребенка, нужно учитывать, что помимо активизации мышечного тонуса и стимуляции двигательной активности необходимо формировать двигательные навыки как таковые.

Помимо осуществления движений головой, телом и конечностями, соотнесения этих движений с движениями других людей, то есть собственно подражания, важен аспект перемещения в пространстве, ориентация в нем. При этом мы имеем в виду целевые переместительные движения, то есть те движения, которые всегда ведут откуда-то куда-то и зачем-то, имеют четко выраженные начало и конец. Им присуща большая степень точности и меткости. Подобные двигательные навыки формируются в онтогенезе постепенно. Так, около конца первого полугодия жизни младенец получает возможность сидеть, второго — ползать на четвереньках, вставать на ножки, стоять. На протяжении второго полугодия ребенок начинает схватывать предметы, которые видит перед собой, класть и перекладывать вещи, показывать пальчиком. Потом, в течение еще одного полугодия, ребенок научается, наконец, ходить и бегать. Главной целью двигательной стимуляции этого уровня является стимуляция изучения ребенком пространства.

Укажем основные группы движений, которые формируются в первые два года жизни:

- передвижение всего тела в пространстве с одного места на другое (ходьба, бег);
- движения всего тела в пространстве, не переносящие человека на другое место (спортивные, гимнастические, плясовые движения);

- точные целенаправленные движения рук;
- преодоление сопротивлений (подъем тяжестей, подтягивание своего тела и т.д.);
- баллистические и ударные движения;
- движения подражания и передразнивания.

Те или иные группы движений у детей с ТМНР, как правило, недостаточно сформированы и в более позднем возрасте. Для формирования данных движений подходят хоропроводные игры. В той или иной игре можно найти элементы, развивающие все эти группы движений.

Хороводная игра – это особый вид символической игры, сочетающий в себе ролевую игру, движение и песню. Хороводная игра часто является ролевой. При этом одна из ролей достается человеку, играющему в центре круга, вторая роль – всем играющим, стоящим в хороводе. Иногда в центре – два играющих, и вся «ролевая игра» происходит между ними. Тогда люди, образующие круг, создают так называемое игровое пространство, задают ритм и мелодию пением. С одной стороны, задача людей, стоящих в кругу, – это оформление «игрового поля», с другой – создание границы, отделяющей пространство игры от «внешнего мира». Во время участия в хороводной игре человек находится в ситуации «соучастия» различным ритмам. Во-первых, сам играющий создает и переживает собственно ритм хоровода. Во-вторых, он находится под влиянием тех ритмов, которые определяют жизнь человека вообще. Это природные ритмы (суточный, недельный, годовой циклы) и ритмы его собственного организма (дыхание, сердцебиение и т.д.). Наиболее актуальным, осознаваемым для человека является собственно ритм песни и танца. Этот ритм является как бы центральным звеном по отношению к временным ритмам и ритмам человеческого организма.

Хоровод – это уже «готовая», сформированная структурно и сюжетно, заданная традицией форма. Для участия в хороводе ребенку не требуется того уровня развития произвольной деятельности, способности к символизации, того уровня развития речи и других психических функций, кото-

рый был бы необходим для других видов игровой деятельности. При этом хороводная игра позволяет ему пережить многие типы социальных взаимоотношений, проиграть те же роли, которые ребенок мог бы «отыграть» в сюжетно-ролевой игре, организованной произвольно им самим или с помощью взрослых. Начиная участвовать в народных играх, ребенок попадает в четко организованную пространственно-временную структуру, определяемую поведением других участников и заданными извне правилами. Выход ребенка как участника из ситуации занятия может нарушить или прекратить его ход. Это побуждает ребенка продолжать участвовать в занятии, дожидаться его окончания или завершения текущего этапа, не поддаваясь собственному стремлению уйти. Таким образом ребенок учится регулировать свое поведение. Все эти виды деятельности предусматривают подчинение определенным правилам и выстраивание поведенческого стереотипа, который в дальнейшем постепенно может быть заменен смысловой мотивацией.

4.1. Игры, основная задача которых позволить детям ощутить связь между собственным движением и изменением вышины или величины внутри круга

Это первые хороводные игры, которые мы предлагаем детям с ТМНР. При движении участников, стоящих в хороводе, к центру величина круга уменьшается, из центра – увеличивается. Когда стоящие в хороводе поднимают руки вверх, увеличивается высота круга, когда садятся на корточки, круг становится ниже, и т.д. Правила такой игры дети могут усвоить, просто «включившись» в движение хоровода. Детям, которые не могут выполнить движения, помогает взрослый, который может идти за спиной ребенка и помогать идти или держаться за руки, присаживаться или поднимать руки. Некоторых детей, которые не могут ходить, можно нести на руках или перемещать на инвалидном кресле. Даже в этом

случае ребенок получает опыт эмоционального сопереживания движениям других участников и движению хоровода в целом.

Примерами игр, применяемых на первом этапе, являются «Во саду ли в огороде», «Каравай», «Пузырь».

Хоровод «Во саду ли в огороде»

Играющие образуют круг, взявшись за руки, и, двигаясь по часовой стрелке, поют:

Во саду ли в огороде девица гуляла...

Затем все двигаются против часовой стрелки:

Она правую руку цветы собирала.

Затем текст песни повторяется, хоровод движется сначала к центру круга, затем из центра.

«Пузырь»

Играющие стоят в кругу, взявшись за руки. Сначала все сходятся к центру круга, после чего начинают медленно расходиться из центра, увеличивая диаметр хоровода, как бы надувая пузырь, и произносят:

Дуйся, дуйся, пузырь,

Раздувайся большой,

Оставайся такой

Да не лопайся!

Когда играющие разошлись от центра и максимально «надули пузырь», они сбегаются к центру, произнося: «Ш-ш-ш-ш», – «сдувая пузырь».

Затем появляются хороводы с участником в центре, которому предстоит выбрать следующего водящего.

«Каравай»

В центре круга стоит водящий. Играющие идут по кругу, держась за руки, и поют. В соответствии с текстом песни они выполняют соответствующие движения. В конце песни

водящий выбирает следующего, подойдя к любому из игроков и поклонившись ему. Выбранный выходит в центр круга, после чего игра возобновляется. Хоровод может сопровождаться различными вариантами напевов. Вот один из них:

По задворью хожу,
Каравай ношу.
На чьих именах? (т. е. именинах)
Да на Машиных.
Вот такой вышины, *(поднимают руки вверх)*
Вот такой нижины, *(опускают руки и садятся на корточки)*
Вот такой ширины, *(расходятся от центра круга)*
Вот такой ужины. *(сходятся к центру)*

Во время игр «Во саду ли в огороде», «Пузырь», «Каравай» эффект смены пространства является основным. Каждый ребенок, ощущая себя частью круга, видит перед собой пространство внутри круга, других людей и вместе с ними участвует в изменении этого пространства. Вот ты вместе со всеми идешь вперед, к центру – и круг смыкается, идешь назад – пространство круга расширяется. Ты вместе со всеми идешь по часовой стрелке – круг целиком перемещается в пространстве. Напротив тебя – все те же соседи, но ты уже стоишь в новой точке пространства.

В игре «Пузырь» особое эмоциональное напряжение ощущается в момент, когда пузырь «максимально надуется» и вот-вот сейчас лопнет. В игре важен момент этого напряжения, так как он естественным образом настраивает каждого ребенка, чтобы почувствовать друг друга, чтобы уловить момент готовности всех «сдуть пузырь». Наш опыт показывает, что подобные игры обладают собирающим, «концентрирующим» эффектом. Их хорошо проводить вначале, перед другими хороводами.

В игре «Каравай» существуют и другие моменты.

Смена ролей. Только что ребенок был частью круга, затем его выбрали – он становится в центре. Хоровод водят

вокруг него. Весь эффект изменения пространства круга он наблюдает теперь изнутри.

Ощущение себя центром, вокруг которого происходит движение. Многим детям трудно стоять в центре. Самым психологически напряженным является момент, когда пространство круга сужается и все подходят к стоящему в центре.

Необходимость выбора того, кто будет стоять в центре, и ожидание выбора: «Кого выберут?», «Выберут ли меня?».

Ритуал. Необходимость поклониться тому, кого выбираем.

4.2. Игры, устанавливающие более сложные связи между собственным движением и тем, что происходит в игровом пространстве

В этих играх действия центрального игрока становятся более разнообразными и вариативными, ребенок должен вступить во взаимодействие с другими участниками, но структура хоровода сохраняется.

«Утица»

Играющие стоят в кругу, держась за руки, и поют:

Утица, ути-ути,
Негде утице пройти,
Негде сунуться,
Попросунуться,
Кабы утице вода,
потопила бы меня,
Кабы волчий хвост,
Берись за хвост!

«Утица» (водящий в игре педагог) ходит, «проныривая» между каждой парой стоящих. Как только песенка заканчивается, водящий дотрагивается до руки или спины кого-ни-

будь из стоящих, и тот цепляется «за хвост», то есть берет последнего в цепочке игрока за талию и тоже становится «утицей», точнее ее хвостом (когда отзвучит песня, он будет выбирать следующего игрока, который должен будет превратиться в «хвост»). Оставшиеся в кругу игроки берутся за руки, смыкая круг, который становится на одного человека меньше. Песня начинается снова. Игра продолжается до тех пор, пока «утица» не соберет всех стоящих в кругу и не станет одной длинной «утицей». Тогда все вместе двигаются друг за другом в ритме попевки.

Посмотрим, что же происходит во время этой игры. Играющие, стоя в кругу, образуют некоторое игровое поле. Внутри него и перемещается «утица», которая двигается в соответствии с ритмом, заданным пением «круга». Стоящие в кругу могут, наоборот, подхватывать ритм «утицы». Так или иначе «утица» и стоящие в кругу существуют в одном музыкальном ритме, но в разных игровых ролях.

Стоящие в кругу ожидают своей очереди присоединиться к «утице». «Утица» двигается то внутри, то во вне круга по своей траектории, пролезая под сцепленными руками стоящих в кругу игроков. При этом выбор следующего присоединившегося к «утице» определяется моментом конца песенки – внешним фактором. Человек, «ухватившийся за хвост», тут же приобретает новую роль и сам должен выполнять ту же функцию, то действие, которое он только что наблюдал со стороны. После того как он, дотронувшись до одного из стоящих в кругу, выбирает следующего «хвостового» игрока, уже тот, выбранный и присоединившийся к хвосту игрок, в свою очередь готовится выбрать следующего и т.д. При этом интересно, что каждый подчиняется общему направлению, каждый является частью единой «утицы». Направление задает идущий первым. В начале игры пространство круга точно очерчено стоящими в кругу. Затем круг стоящих становится все меньше, а цепочка-«утица», которая перемещается между держащимися за руки игроками, – все длиннее. В конце игры, когда все становятся «утицей», пространства

круга уже нет и направление движения зависит полностью от движущегося первым. Им определяется также момент конца игры. Первый в «утице» может спеть попевку столько раз, сколько посчитает нужным. Таким образом он может увести детей, например, в другое помещение на следующее занятие или перемену.

«Тетёра»

Все играющие выстраиваются в цепочку и держатся за руки. Двое играющих стоят отдельно, друг напротив друга, держа друг друга за руки, образуют «ворота». Поется попевка:

Тетёра шла,
Моховая шла,
По камням,
По раменьям,
Сама прошла,
Всех детей провела,
Самого хорошего
Оставила.

Цепочка играющих движется произвольно (направление движения задается идущим первым) и проходит через «ворота». В момент, когда поются слова: «Самого лучшего оставила», – ворота закрываются – играющие, образующие ворота, опускают руки. Те из цепочки, кто оказался внутри ворот, присоединяются к игрокам, образующим ворота. Таким образом ворота становятся все больше и больше, а цепочка-«тетёра» – все короче. Игра продолжается, пока «ворота» не «переловят» всех играющих.

Попевка может иметь и другие варианты, например:

Золотые ворота,
Проходите, господа,
Сама пройду,

Всех детей проведу,
Первый раз прощается,
Второй раз запрещается,
А на третий раз
Не пропустим вас.

Во время этой игры те, кто образует цепочку, являются все вместе «тетёрой». Они перемещаются друг за другом. Направление движения выбирает человек, который идет первым. Движение каждого строго определено. Каждый, будучи пойманным, оказывается внутри нового пространства и сам же становится одним из тех, кто организует это пространство. С одной стороны, теперь он может поймать других. С другой – момент, когда он может опустить руки, определен концом попевки. Он не может поймать того, кого хочет. В ворота попадает тот, кто «случайно» оказался внутри ворот в момент конца песенки. Идущий в цепочке также не может по собственному желанию попасться или не попасться в ворота, так как темп и направление его движения строго определены, он часть цепи-«тетёры».

4.3. Хороводные игры на подражание

Существуют такие игры, в которых центральным моментом является необходимость подражать, повторять те или иные движения за другими, соотносить движения с сюжетом песенки или стихотворения. Таковыми являются игры «Зайнышка», «Коза», «Как у дедушки Семена».

«Коза»

Все играющие встают в круг и берутся за руки. Выбирается ребенок, который будет «козой». «Коза» выходит в центр круга. Все идут по кругу и поют:

Пошла коза по лесу, по лесу, по лесу, по лесу
Искать себе принцессу, принцессу, принцессу.

Затем все играющие делают то, о чем говорится в песенке, как бы показывая «козе», что надо делать, а она повторяет:

Давай, коза, попрыгаем,
Попрыгаем, попрыгаем.
И ножками подрыгаем,
Подрыгаем, подрыгаем.
И ручками похлопаем,
Похлопаем, похлопаем.
И ножками потопаем,
Потопаем, потопаем.

По окончании песенки «коза» подходит к одному из стоящих в кругу, кланяется ему. Тот, кого выбрали, и становится новой «козой». Предыдущая «коза» встает в круг на освободившееся место.

В данной игре основная задача для стоящего в центре научиться соотносить свои движения с движениями людей, стоящих в кругу. Подсказкой является также текст песенки.

«Зайнька»

Все играющие идут по кругу и поют. В центре – «зайнька». «Зайнька» выполняет те действия, о которых поется в песенке:

Зайнька, погуляй,
Серенький, погуляй!
Вот так, этак погуляй!
Вот так, этак погуляй!
Зайнька, топни ножкой,
Серенький, топни ножкой...
Зайнька, поклонись,
Серенький, поклонись...
Зайнька, сорви цвет,
Серенький, сорви цвет...

(«Заинька» наклоняется и делает вид, что срывает цветок.)

Заинька, свей веноч,
Серенький, свей веноч...

(«Заинька» делает движения пальцами, будто плетет веноч.)

Заинька, надевай,
Серенький, надевай.

(«Заинька» подходит к одному из стоящих в кругу и делает движение, будто надевает веноч ему на голову.)

Выбранный и становится «заинькой» в следующей игре.

В этой игре стоящий в центре соотносит свои действия только с текстом песенки. При необходимости один из взрослых может подсказать движение ребенку, показав его.

«Как у дедушки Семена»

Играющие образуют круг. В центре — «дедушка Семен». Все идут по кругу и поют:

Как у дедушки Семена
Было семеро детей,
Было семеро детей,
Было семь сыновей,
Они не пили, не ели,
Друг на друга все глядели,
Разом делали вот так...

Все останавливаются. «Дедушка Семен» должен показать, как же делали его сыновья, то есть придумать и показать любое движение, позу. Все стараются повторить движение, показанное «Семеном». Затем «Семен» выбирает того, кто

повторил неверно, подходит и кланяется ему. Выбранный становится «Семеном». Игра возобновляется.

В данной игре необходимо воспроизвести движения, показанные другим, без какой-либо словесной подсказки. Сложна и задача играющего в центре – придумать и показать движения. Все это требует довольно высокого уровня развития произвольной деятельности. Можно упростить игру таким образом, чтобы стоящим в центре круга был взрослый, который мог бы показать движения, доступные данным детям.

4.4. Диалоговые сюжетные игры

И, наконец, мы переходим к *сюжетным играм с правилами*, где уже нет четкой пространственно-временной структуры хороводов («Волк и гуси», «Ворон и куры»). В такого рода играх ребенок ориентируется на сюжет, действует, исходя из своей роли в игре, импровизируя, но подчиняясь при этом правилам игры. Это требует от ребенка умения понимать смысловой контекст сюжетной линии и осознавать правила игры, исходя из своей роли в ней.

«Ворон и куры»

Двое играющих педагогов изображают ворона и хозяйку, остальные дети и взрослые «становятся» курами. Ведущий игры объясняет всем, кто есть кто и где находится «дом хозяйки с курами», а где «гнездо ворона». «Ворон» уходит к себе в «гнездо», «хозяйка» – в «дом». Ведущий объявляет: «Наступила ночь».

Можно также в данный момент выключить свет в помещении, обозначив наступление темноты. «Хозяйка» «ложится спать», закрыв глаза и склонив голову на ладошку. В это время «ворон» приходит в дом «хозяйки», берет за руку одну из «курочек» и уводит в свое «гнездо». Затем ведущий объявляет: «Наступило утро» – и включает свет. «Хозяйка», проснувшись, начинает считать «кур», но, недосчитавшись одной, идет к «ворону» и спрашивает: «Ворон, ворон, Иван

Петрович! Не видал ли ты моей курочки?» Ворон отвечает: «Какие тебе курочки? Почто на мое поле пришла?» «Хозяйка» уходит. Ведущий опять объявляет: «Наступила ночь». «Хозяйка» снова ложится спать. В это время является «ворон» и опять «уносит курочку». Игра повторяется до тех пор, пока «ворон» не уведет у «хозяйки» всех «курочек». После того как «хозяйка» потеряла одну за другой всех «курочек», она отправляется к «ворону» в последний раз. «Ворон» опять отказывается ответить «хозяйке», но она начинает «кликать кур»: «Тю-тю-тю!» Тогда «куры» соскакивают со своих мест и щиплют «хозяйку» и «ворона»: первую – за то, что плохо их сберегла, второго – за то, что их крал. «Ворон» с «хозяйкой» убегают от щиплющих их «кур» в сторону хозяйкиного «дома».

В игре «Ворон и куры» мы имеем довольно развернутый сюжет, четко распределены роли (вот ворон, вот куры, вот хозяйка). Игра возобновляется с новыми водящими, которые выбираются с помощью считалочки.

Таким образом, существует множество игр, не требующих от участников высокого уровня развития произвольности, понимания речи, моторики, необходимых для участия, например, во многих дворовых играх с правилами. Многообразие игр, в том числе традиционных фольклорных, позволяет подобрать игры для очень разных детей (в том числе детей, имеющих множественные нарушения развития). Хотя многие из хороводных игр требуют некоторой двигательной активности и сформированности основных моторных навыков, например ходьбы, в случае участия детей с ограничениями в моторной сфере можно использовать помощь педагогов-ассистентов, волонтеров. Помогаящий ребенку педагог может нести ребенка на руках, или перемещать его в хороводе на инвалидном кресле, или помогать ребенку идти, обхватив сзади за пояс. При этом ребенок может держаться за руки с другими участниками хороводной игры и полноценно в ней участвовать. Это позволяет не отказываться от включения в игровое взаимодействие таких детей, а также дает возможность подобрать игры в соответствии со способ-

ностями ребенка, усложняя игры по мере продвижения его в развитии. Кроме того, как мы видим из вышеописанного, применение подобных игр является одним из средств, позволяющим решать задачи сенсорного, двигательного, эмоционального и социального развития детей с ТМНР, а также помогает вызыванию речевых реакций и в ряде случаев помогает активизировать речь.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. Герцена / Л. С. Выготский // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – С. 56–79.
2. *Детские народные подвижные игры: Книга для воспитателей детского сада и родителей / Сост. А. В. Кинеман, Т. И. Осокина.* – М.: Просвещение: Владос, 1995.
3. *Зарубина Ю. Г.* Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ / Ю. Г. Зарубина [и др.]. – М.: Теревинф, 2018.
4. *Захарова И. Ю.* Игровая педагогика. Таблица развития, подбор и описание игр / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – М.: Теревинф, 2019.
5. *Лэндрет Г. Л.* Игровая терапия: искусство отношений / Г.Л. Лэндрет; пер. с англ.; предисл. А. Я. Варга. – М.: Ин-т практ. психологии, 1998. – (Библиотека школьного психолога).
6. *Миллер С.* Психология игры / Сюзанна Мюллер. – СПб.: Университетская книга, 1999.
7. *Морозов И. А.* Мир традиционной народной игры / И. А. Морозов, И. С. Кызласова. – М.: [б.и.], 1994.
8. *Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. Выпуск первый. Младенчество. Детство / сост., подгот. текстов, вступ. статья и коммент. В. Аникина.* – М.: Художественная литература, 1991.

9. *Науменко Г. М.* Этнография детства. Сборник фольклорных и этнографических материалов / Г. М. Науменко. – М.: Белый город, 2013. – (Русская семья).
10. *Покровский Е. А.* Детские игры, преимущественно русские / Е. А. Покровский. – М.: ТЕРРА: Книжная лавка – РТР, 1997.
11. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия, собр. М. Забылиным / Репр. воспроизведение, изд. 1880 г. – М.: Автор, 1992.
12. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Йохан Хейзинга; общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян; пер. с нидерл. В. В. Ошис. – М.: Прогресс: Прогресс-Академия, 1992.
13. *Цыганок А. А.* Коррекция пространственных представлений у детей / А. А. Цыганок, Е. Б. Гордон // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – Вып. 2. – С. 101–109.
14. *Эльконин Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978.
15. *Янушко Е. А.* Помогите малышу заговорить! / Е. А. Янушко. – М.: Эксмодетство, 2015. – (Авторская методика Елены Янушко).

Эмоциональное
и познавательное
развитие ребенка
на музыкальных
занятиях

Введение

Занимаясь музыкой с детьми, специалисты Центра лечебной педагогики не ставят перед собой задачу развития собственно музыкальных способностей особого ребенка. Их цели гораздо шире: стимулирование речи и общения посредством музыкальных занятий, введение музыкальных игр и упражнений как средства развития слухового внимания ребенка, чувства ритма, пространственных представлений, координации движений, коммуникативных навыков и т.п.

Музыкальные занятия развивают творческие возможности ребенка, дают ему богатый опыт общения, наполняют жизнь радостью и яркими впечатлениями.

Представленные в этом разделе тексты посвящены различным аспектам использования музыки в лечебно-педагогической работе с особыми детьми и подростками.

И. С. Константинова

Музыкальные занятия как средство психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития¹

Формы проведения музыкальных занятий

Как известно, музыкальные занятия могут проводиться в группе и индивидуально. В Центре лечебной педагогики используются обе эти формы, а при необходимости возникают и другие – некоторые дети занимаются в мини-группах, объединяющих двух-трех участников, другие дети посещают занятия вместе с мамой, образуя таким образом детско-родительскую группу.

Групповые музыкальные занятия проводятся в музыкальном зале, где есть разнообразные предметы, используемые в играх: музыкальные инструменты, спортивные принадлежности, игрушки. Все предметы хранятся на постоянных местах, что позволяет детям запомнить их расположение. Они получают возможность догадываться по направлению движения взрослого, какой предмет он достанет и какая игра начнется.

В зале действуют определенные правила поведения, менее обязательные в других местах: нельзя бросать или ломать музыкальные инструменты, нельзя без разрешения руководителя открывать пианино и нажимать на клавиши,

¹ Впервые опубликовано: Константинова И. С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. – М.: Теревинф, 2013. – С. 74–87.

нельзя открывать шкафы и т.д. По возможности безопасность детей и сохранность инструментов достигается не столько за счет соблюдения правил, сколько из-за устройства среды: почти все шкафы, которые нельзя открывать детям, заперты; если известно, что ребенок любит бросать попавшие в руки предметы, ему предложат такой инструмент, который трудно испортить, даже кинув на пол, и т.д.

Структура группового занятия остается относительно постоянной в течение всего года: с самых первых занятий вводится последовательность форм работы, различающихся между собой. По мере освоения конкретных песен и игр они заменяются новыми, которые занимают то же место в структуре занятия. Постоянство помогает детям усвоить порядок занятия, что особенно важно для детей, испытывающих трудности понимания речи, а также для тревожных детей, имеющих трудности адаптации в меняющейся обстановке. Также это позволяет ребенку распределять силы, чтобы дождаться самой любимой игры, которой предшествуют менее привлекательные.

В структуре занятия выделяются следующие «блоки»: приветствие, движение под музыку (музыкальные упражнения), музыкальные игры, игра на музыкальных инструментах, пение, танец, прощание. Используемые на занятии игры и песни отличаются друг от друга по степени активности и произвольности, настроению, темпу, пространственному расположению участников. Чтобы привлечь внимание детей к смене игры, используются также предметы, характерные для той или иной игры (музыкальные инструменты, игрушка – персонаж песни, веревочка или обруч и т.д.).

Групповое занятие проводит музыкальный руководитель – психолог или педагог. Кроме него на занятии присутствуют и активно участвуют во всех видах деятельности специалисты и волонтеры – они помогают организовать детей, оказывают им физическую помощь, показывают пример, заражают их своими положительными эмоциями.

В детско-родительских группах активными участниками занятия являются и родители детей. Иногда содержание

занятия подбирается с учетом именно их потребностей, и музыкальный репертуар включает песни из кинофильмов, красивые романсы, эстрадные песни тридцатилетней давности. Это позволяет создать необходимый эмоциональный настрой, побудить родителей участвовать в общем пении, получать от этого удовольствие. На этом фоне и дети с тяжелыми нарушениями развития, которые обычно не включаются даже в простейшие формы взаимодействия, проявляют интерес и доступную им активность, приближаясь к кругу поющих взрослых, демонстрируя свое отношение к красивой музыке, а иногда и присоединяясь к музицированию.

Вовлечение детей в процесс каждой игры осуществляется в первую очередь за счет эмоционального заражения, интереса и подражания другим участникам занятия. Существуют также правила игр, которые объясняет музыкальный руководитель. Говорит он, тоже обращаясь в первую очередь к присутствующим на занятии взрослым, так как многие дети в силу особенностей развития речи не способны понять инструкцию и выстроить свое поведение в соответствии с ней — они осваивают правила игр за счет подражания или ориентируясь на музыку. Вместе с тем необходимо учитывать, что дети все же слышат объяснения, инструкции и комментарии, которые постепенно становятся для них привычными и более понятными. Конечно, сопровождающие занятия инструкции еще долго не являются для них сигналом, требующим немедленной произвольной реакции. Слыша инструкцию, причаясь к ней, они тем не менее имеют возможность действовать непосредственно и непроизвольно.

В отличие от групповых, *индивидуальные занятия* в меньшей степени требуют соблюдения одного порядка. Они более разнообразны, позволяют гибко менять процедуру, материал и способ взаимодействия, подстраиваясь к конкретному ребенку, его состоянию в настоящий момент. Так, если это необходимо (ребенок демонстрирует трудности адаптации, тревогу, трудности понимания речи, страх изменения привычной ситуации), порядок игр может долгое время со-

храняться, что помогает ребенку легче включиться в игру и почувствовать себя в безопасности. В других случаях может быть поставлена противоположная задача – преодоления ригидности, развития разных форм деятельности, стимуляции инициативы ребенка и т.д. Тогда, предлагая ребенку любимые им игры и песни, психолог намеренно изменяет их порядок, что позволяет также предложить и новую игру, не входившую ранее в структуру занятия. Иногда обе эти задачи оказываются актуальными для одного и того же ребенка, и структура музыкального занятия позволяет последовательно решить и одну и другую задачу.

Так же, как и групповые, индивидуальные занятия, как правило, проводятся в одном и том же месте. Однако данная форма работы позволяет более гибко подойти к выбору помещения: можно проводить занятие в маленьком кабинете, куда специалист приносит несколько музыкальных инструментов, необходимых для занятия с данным ребенком. С другими детьми индивидуальное занятие проводится в игровой или сенсорной комнате – хорошо освоенном помещении: это полезно для детей, испытывающих страх перед новыми местами.

В любом случае выбранное в начале года помещение не меняется в течение продолжительного времени за исключением случаев, когда ставится задача освоения новых мест. Например, если ребенок боится заходить в любую незнакомую комнату, первые занятия проводятся в коридоре или даже на лестнице, где его пытаются заинтересовать привлекательными музыкальными инструментами, а потом постепенно увлекают в музыкальный зал.

Выбор оптимальной формы работы

Одной из задач занятий с ребенком является его социальная адаптация, в связи с чем групповые формы работы на определенном этапе становятся приоритетными. Именно в группе имеются возможности для стимуляции общения ребенка

с другими детьми, организации совместных игр. Также групповое занятие позволяет создавать ситуации, в которых ребенку необходимо строить свое поведение в соответствии с поведением и потребностями остальных участников группы.

Вместе с тем индивидуальное занятие предоставляет больше возможностей для работы по установлению контакта с ребенком и развитию его познавательной и сенсомоторной сферы. Здесь специалисту легче реализовать индивидуальный подход к ребенку, подобрать наиболее подходящее содержание и форму взаимодействия. На индивидуальном занятии можно, подстраиваясь к ребенку, предоставить ему возможность «руководить» процессом взаимодействия, в то время как групповое занятие предполагает более четкое подчинение детей правилам и следование инструкциям взрослого.

Можно сказать, что групповое занятие в большей степени направлено на социальное развитие ребенка и усвоение им той или иной формы поведения, а индивидуальное помогает освоить содержание деятельности, конкретные умения и навыки. Сочетание же этих форм работы позволяет работать над формированием целостной психической функции – как операциональной ее стороны, так и регуляторной.

Выбор формы занятия зависит от нескольких факторов. Как правило, групповые музыкальные занятия посещают все дети, входящие в состав группы, музыкальное занятие входит в расписание занятий группы наряду с физкультурным, познавательным, занятием ручной деятельностью и т.д.

В некоторых случаях посещение групповых музыкальных занятий становится невозможным по медицинским показаниям – в случае непрекращающихся эпилептических приступов или чрезмерного возбуждения ребенка во время и сразу после музыкального занятия. В таком случае ребенку может быть назначен курс индивидуальных музыкальных занятий, на которых у специалиста есть больше возможностей для дозирования, индивидуального подбора сенсорной и двигательной стимуляции и, соответственно, снижается опасность провоцирования приступов. Как показывает опыт,

медицинский контроль и учет индивидуальных особенностей ребенка позволяют не только избежать углубления проблем, но и достичь положительных изменений в развитии ребенка с эпилепсией и эписиндромом.

Поскольку музыкальное занятие традиционно используется как средство установления контакта с ребенком, в некоторых случаях оно становится одним из первых, которые рекомендуются ребенку в самом начале коррекционно-развивающего курса. После того как задача установления контакта и адаптации ребенка в новом месте решена, он может продолжить заниматься с тем же специалистом в другой форме – начать посещать группу, в которой присутствует уже знакомый взрослый, или приступить к более традиционным познавательным занятиям за столом.

Наконец, индивидуальные занятия могут стать подготовительным этапом к посещению групповых музыкальных занятий. В индивидуальной форме ребенок осваивает помещение музыкального зала, знакомится с музыкальными инструментами и игрушками, может запомнить песни, игры и танцы, составляющие репертуар группового занятия. После этого ему легче принять в нем участие – на первый план выходят задачи адаптации в новой ситуации, а задача усвоения материала занятия уже во многом решена и не требует от ребенка дополнительных усилий. В этом случае, когда ребенок начинает посещать групповые музыкальные занятия, индивидуальные занятия прекращаются. В других случаях групповые и индивидуальные занятия могут проводиться параллельно.

Виды музыкальной деятельности и взаимодействия на музыкальных занятиях

Музыкальное занятие с ребенком, имеющим нарушения развития, предполагает следующие виды совместной деятельности, которые дают широкий диапазон для выбора вариантов взаимодействия.

Пение. Здесь, кроме собственно музыкальных факторов, на первый план выступает воздействие человеческого голоса, который, как известно, является для ребенка особенно значимым впечатлением.

Если ребенок владеет речью и может петь сам, ему предлагаются доступные песни; при этом могут быть поставлены задачи установления и развития эмоционального контакта, развития голоса и дыхания, изменение эмоционального фона, формирование положительной самооценки и чувства успешности.

Как известно, на музыкальном занятии с неговорящим ребенком часто удается активировать произвольные вокализации и произнесение первых слов или слогов. Для этого в арсенале музыкального руководителя имеются разнообразные песенки с простыми звукоподражаниями, припевами, состоящими из слогов или даже гласных звуков. В некоторых случаях ребенок откликается на предложение вместе покричать или потянуть звук, произнесение которого, по мнению логопеда, уже стало ему доступным. Предлагая ребенку песни, основу которых составляют звукоподражания – «би-би», «му-му» и др., – взрослый побуждает ребенка повторять эти слоги, делает длинные паузы в своем пении, показывая ребенку, что ждет от него речевой активности. Иногда в результате таких занятий ребенок действительно осваивает эти песни и начинает произносить требуемые звуки в нужное время. Многим детям это помогает продвинуться в развитии речи: они обнаруживают, что могут пользоваться словами для общения. Другим же детям этого может быть недостаточно: повторяя разнообразные слоги и звуки во время пения, ребенок тем не менее вне музыкальных занятий продолжает молчать. В таких случаях необходимо не столько накапливать его «вокальный словарь», осваивая все новые песни, включающие разные слоги, сколько развивать возможности взаимодействия, и здесь пение может сыграть существенную роль. Ребенок, не владеющий речью, может откликаться на пение взрослого собственной вокализацией, что дает воз-

возможность организации довербального «музыкального диалога». А это, в свою очередь, позволяет поставить задачу не только активизации вокализации ребенка, придания ей коммуникативной функции, но впоследствии и достижения возможности ее произвольной организации – возможности обращаться ко взрослому, выражать просьбу, пропевая определенный слог или звук в нужное время.

Движение, танец. Если ребенок не демонстрирует грубых нарушений моторной сферы, самостоятельно передвигается, способен к совершению произвольных движений по инструкции или по показу, он может освоить танец, в котором будут решаться задачи развития возможностей пластического диалога, подражания, произвольной организации, развития общей моторики, двигательной координации, взаимодействия рук; серийной организации движений и действий; чувства ритма и ритмичности движений и др.

Многие дети испытывают выраженные трудности в усвоении и выполнении требуемых движений, однако для них также можно подобрать привлекательный танец. Это – свободное, не организованное взрослым, но совместное движение под музыку, которое создает условия для эмоционального заражения и непосредственного подражания. Даже дети, не передвигающиеся самостоятельно, также могут принять участие в своеобразном танце: сидя на руках у взрослого, они воспринимают его движение по залу, повороты, наклоны, что тоже позволяет работать над улучшением их координации, восприятия пространства и т.д.

Игра на музыкальных инструментах. В зависимости от возможностей и предпочтений ребенка ему может быть предложен тот или иной инструмент. Они различаются по звучанию (резкие, громкие, тихие, мелодичные, пронзительные), способу звукоизвлечения (ударные, струнные, духовые, клавишные). Для некоторых детей на первый план выступает зрительная привлекательность инструмента, яркая раскраска, рисунок.

Сложность игры может варьироваться в соответствии с

возможностями ребенка. Практически в любом случае для ребенка может быть подобран инструмент, который даст ему почувствовать эффект своих действий даже в том случае, когда они произвольны.

Музыкальные игры. Музыкальное занятие по степени эмоциональной вовлеченности и произвольности оказывается ближе всего к игровому занятию. Любую деятельность, в которую вовлекается ребенок на музыкальном занятии, можно рассмотреть как своеобразную игру, в которой преобладает сенсорная составляющая. Тем не менее выделяют и особую группу музыкальных игр – эти виды деятельности не сводятся к пению, игре на инструментах или танцу, хотя могут включать их как одну из составляющих.

Музыкальные игры имеют определенные правила, которые ребенок может принять и выполнить или отказаться от них (тогда игра не состоится).

Некоторые игры предполагают возможность выигрыша, получения приза. Как правило, такие игры предлагаются детям с достаточно высоким уровнем развития произвольной регуляции деятельности и при условии наличия контакта между ребенком и музыкальным руководителем.

Вовлекая ребенка в игру, специалист прежде всего стремится к установлению контакта и развитию взаимодействия. По мере того как ребенок осваивает игру, она может усложняться, занимать все больше времени, обогащаться новыми элементами. Правила игры могут быть заданы с помощью игрушки или музыкального инструмента, который сам диктует ребенку способ обращения с ним. Также на первый план может выступить игровой образ, игровая ситуация, простейший сюжет. Те же способы направления активности ребенка присутствуют и в отдельных танцах и песнях, но в музыкальной игре они соединяются вместе и часто оказываются понятнее ребенку, обладают для него большей побудительной силой. Подбор уровня и сложности взаимодействия дает возможность специалисту более точно и адекватно оценить зону ближайшего развития ребенка и организовать игру в соответствии с ней.

Литература

1. *Алвин Дж.* Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Джульетта Алвин, Эриел Уорик; пер. с англ. – М.: Теревинф, 2004.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева [и др.]. – М.: Академия, 2001.
3. *Баркер Дж.* Пение и музыка как средство развития речи у детей с синдромом Дауна / Дж. Баркер; пер. с англ. // Хрестоматия для родителей: сборник статей, опубликованных в журнале «Сделай шаг» в 1997–2003 гг. / Сост. П. Л. Жиянова, Н. С. Грозная. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2008. – С. 79–83.
4. *Битова А. Л.* Место музыкальной терапии в системе помощи ребенку с нарушениями развития / А. Л. Битова, И. С. Константинова, А. А. Цыганок // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 6. – С. 54–63.
5. *Битова А. Л.* Опыт проведения музыкальной терапии для коррекции сенсомоторной алалии / А. Л. Битова, И. С. Константинова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Теревинф, 2009. – Вып. 6–7. – С. 99–109.
6. *Выродова И. А.* Музыкальные игры для самых маленьких: книга для родителей / И. А. Выродова. – М.: Школьная пресса, 2007. – (Физическое развитие, ОБЖ).
7. *Гренлюнд Э.* Танцевальная терапия. Теория, методика, практика / Э. Гренлюнд, Н. Ю. Оганесян. – СПб.: Речь, 2005.
8. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию / Ганс-Гельмут Декер-Фойгт; пер. с нем. – СПб.: Питер, 2003.
9. *Константинова И. С.* К вопросу о вкладе музыкальной терапии в помощь детям со сложными нарушениями развития / И. С. Константинова // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 3–11.
10. *Константинова И. С.* Средовый подход в работе с особым ребенком: роль пространственно-временных характери-

стик среды в организации музыкальных занятий // Дефектология. – 2018. – № 3. – С. 30–43.

11. Константинова И. С. Средовый подход в работе с особым ребенком: установление контакта и вовлечение во взаимодействие на музыкальных занятиях / Аутизм и нарушения развития – 2018. – Т. 16, № 3. – С. 3–16.
12. Логоритмика для детей с синдромом Дауна. Книга для родителей / сост. Л. В. Лобода; ред. Е. В. Поле. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2008.

С. А. Хатуцкая

Музыкальные занятия при нарушении общения у детей¹

Подготовительный этап –
индивидуальные занятия

Как правило, до объединения детей в группу каждый ребенок проходит этап индивидуальных занятий – погружения в музыку, знакомства с педагогом (это особенно важно, когда мы встречаемся с ребенком замкнутым, тревожным, избегающим контактов). Следует очень внимательно относиться именно к первым встречам с ребенком, потому что от них во многом зависит успех дальнейшей работы. Стремясь установить с ребенком контакт, помочь ему изменить свое состояние, настроить на взаимодействие с окружающими, мы не требуем, чтобы ребенок действовал по правилам, не ограничиваем позитивную активность ребенка.

Знакомство и установление контакта

Какова же роль взрослого на этапе знакомства? Прежде всего, роль наблюдателя, но не пассивного, а активно следующего за ребенком музыкальными средствами. Приведем некоторые приемы, применяемые в музыкотерапии.

¹ Статья представляет собой синтез двух статей С. А. Хатуцкой, впервые опубликованных в сб. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях. – М.: Теревинф, 2006. – (Лечебная педагогика: методические разработки).

Сопровождение действий ребенка музыкальным отрывком, исполняемым на музыкальных инструментах, созвучным его настроению и характеру действий.

Сопровождение голосом. Педагог комментирует движения, выполняемые ребенком, при этом текст пропеваается под мелодию, соответствующую настроению ребенка.

Эти способы знакомства возможны, если ребенок проявляет активность, передвигается по комнате, разглядывает ее, берет в руки музыкальные инструменты и т. д., но избегает прямого контакта со взрослым, а также если ребенок внешне пассивен, погружен в себя, не интересуется окружающим, не смотрит на взрослого, не вступает в диалог.

Музыкальное взаимодействие

Такое участие взрослого является наиболее безопасным (не пугает и не настораживает ребенка) и дает возможность установить взаимодействие – это может быть совместное музыкальное переживание: выбирая музыкальный фрагмент, педагог отражает эмоциональное состояние ребенка, поет об этом.

Совместная игра на музыкальных инструментах помогает установить с ребенком более глубокие отношения. Взрослый не должен стремиться к достижению музыкального результата и как-то корректировать действия ребенка (если они не носят явно разрушительного характера). Важно дать ребенку возможность выразить себя и подыграть на том или другом инструменте.

Совместное музицирование может возникнуть далеко не сразу. Иногда ребенок не позволяет взрослому вмешиваться в его игру, и только постепенно, через какое-то время, удается добиться музыкального диалога. Подобное взаимодействие возможно, когда ребенок проявляет интерес к музыкальным инструментам и в какой-то момент увлекается игрой на одном из них, активно не избегает участия взрослого. На этом этапе, следуя за ребенком, мы стараемся понять, что радует его, пугает или настораживает, как влияет на его

состояние разная по характеру музыка, звучание музыкальных инструментов.

Наташа в течение всего первого периода никак не реагировала на музыку и сопротивлялась всем попыткам педагога привлечь ее к совместной деятельности, пока мы не решили, что определенная вальсообразная музыка будет на первых порах просто сопровождать ее действия, создавать спокойный теплый фон. Постепенно от безразличия она перешла к некоторому заинтересованному слушанию, позволила брать себя на руки и качаться под музыку, затем подошла к инструменту и стала нажимать на клавиши, а в дальнейшем уже сама усаживалась за фортепиано на колени к педагогу, нажимала на клавиши и ждала, что ей ответят (при помощи музыки). При этом Наташа немного подпевала себе (в основном гудела «У-у-у»). Следующим шагом стало постепенное включение Наташи в группу.

Игры с правилами

Приближаясь к этапу обучения, мы постепенно вводим в занятия игровые элементы. Таким образом мы задаем правила игры и побуждаем ребенка следовать этим правилам. Наша работа при этом направлена на то, чтобы ребенок овладел какой-либо формой поведения или определенным навыком. Мы играем в такие игры, как «Лошадки» (муз. Я. Дубровина), «Лодочка» (муз. Т. Хренникова), «Машина» (муз. К. Волкова), «Ладочки» (игра из сб. Е. Макшанцевой «Скворушка»).

Подбор материала

На индивидуальных и групповых занятиях используются следующие упражнения.

Развивающие слуховое внимание. Здесь несколько вариантов. Детям показывают разные инструменты, предлагают

послушать звучание каждого из них, затем дети отворачиваются или закрывают глаза и по звучанию находят нужный инструмент. Детям дают различные по звучанию инструменты, например барабан, кастаньеты и треугольник, педагог играет на фортепиано какую-либо мелодию, а кто-то из детей, в зависимости от характера музыки, подыгрывает – польку на кастаньетах, марш на барабанах, колыбельную песню на треугольнике. Детям предлагаются игры на различение темпа и силы звука, например «У ребятки ручки хлопают...», «Медведь идет, лисичка бежит, зайчик скачет...» и т.д.

Развивающее чувство ритма (отстукивание двух- и трехдольного размера, повторение простейшего ритмического рисунка и т.д.). Начинаем с более простого, двухдольного, размера, затем переходим к отстукиванию трехдольного. Если на первых занятиях педагог предупреждает детей, что сейчас произойдет смена размера, то в дальнейшем они сами должны почувствовать эту смену и, соответственно, изменить способ отстукивания ритма. Кроме развития чувства ритма, это упражнение очень хорошо для развития координации движений.

Развивающие пространственные представления. Ходьба в разных направлениях, танцы, хороводы, игры «Найди свой домик», «Построй поезд», «Построй забор» и т.д.

Игры и задания на развитие координации движений и мелкой моторики. Исполнение песен с показом действия, например «Курочка», «У ребятки ручки хлопают», «Где наши ручки?» и т.д.

Игры и упражнения, развивающие коммуникативные навыки. Вращение обруча: дети садятся в круг, им дается большой обруч, они все вместе берутся за него и под музыку начинают его вращать (темп музыки вначале постоянный, затем его можно менять). Также используются совместное музицирование, хороводы и т.п.

При этом попутно, без акцентирования на этом внимания, мы пытаемся решать элементарные вокальные задачи (дыхание, звукопроизнесение и т.п.).

Как правило, каждое упражнение, игра или танец решают не одну, а несколько терапевтических и коррекционных задач.

На этапе знакомства упражнения используются для выявления склонностей и способностей ребенка (или наоборот). Дети с проблемами общения могут никак не проявить себя, но и отсутствие реакции на какое-либо упражнение тоже становится основанием для планирования дальнейшей работы с ребенком.

Мы стараемся выяснить, какая музыка и какой инструмент нравится или не нравится ребенку, что вызывает его эмоциональные реакции (положительные или отрицательные) и как это проявляется; виды и степень активности, проявленной ребенком на занятии, изменение его поведения в процессе занятия.

Составив для себя портрет ребенка или группы, мы всегда пытаемся опираться на то, что ему или им больше нравится, а затем параллельно включаем специальные упражнения или используем приемы, направленные на решение индивидуальных проблем данного ребенка.

Например, **Дима Р.**, которого интересовала только песня «Чунга-Чанга», не мог спокойно слушать музыку этой песни — тут же начинал двигаться. На одном из первых занятий мы попросили его сначала эту песню послушать и помочь спеть, а уже потом под эту музыку танцевать. Ему было чрезвычайно трудно заставить себя сидеть на месте, но постепенно он привык к этому. Теперь следующая для него задача — спеть не отдельные слова песни, а хотя бы фразу, и без стимуляции взрослого «Дима, пой!», а самостоятельно. Примерно то же самое было с **Костей**: он очень любит песню «Веселые путешественники» и тут же начинает под нее танцевать. Мы сразу договорились, что эта песня будет всегда в конце занятия, и сначала ее нужно спеть, а потом уже танцевать. Костя настолько к этому привык, что во время занятия спрашивал: «Мы едем, едем, едем — еще рано?» И тут же требовал от меня ответа: «Скажи: “еще рано”».

Объединение детей в группу

Подготовка к включению в группу

Мы стараемся использовать на занятиях *ритуал*, т.е. одинаковые, повторяющиеся действия, уже на первом этапе индивидуальной работы, если ребенок не сопротивляется этому (как правило, дети с нарушениями общения привносят свои стереотипы). Постепенно выстраивается определенная структура занятия с четко фиксированным началом и завершением и с элементами, символизирующими переход от одной игры к другой.

После объединения детей в группу ритуал становится канвой занятия, которую терапевт как импровизатор и исполнитель должен представлять, прежде чем наполнить ее необходимым содержанием. Повторяющиеся элементы занятий создают у детей ощущение безопасности. Страх перед неизвестным для многих детей – стена, разделяющая их с окружающим миром. Ритуал, избавляя ребенка от страха, открывает дорогу к овладению какими-то новыми умениями. Кроме того, ритуализация делает повторение неназойливым, что позволяет включать отработку какого-либо навыка в общее действие в качестве элемента ритуала.

Основные ритуалы связаны с началом и окончанием занятия – музыкальными приветствием и прощанием. Они заключаются в пропевании с аккомпанементом или без него слов, обращенных к ребенку или группе, и ответа на них.

Приветствие, став для детей привычным, оказывается пусковым механизмом, включающим их в работу. Для приветствия и прощания используется какой-либо шумовой инструмент (чаще всего бубен: у него не очень резкое звучание, и в то же время он достаточно четко фиксирует ритм фразы). В дальнейшем обращение к ребенку может быть более индивидуальным: с тем инструментом, который нравится ему, с теми словами, которые обрадуют или успокоят его. На первых занятиях, когда ребенок еще не привык к

ритуалу, ему помогает ассистент (играет на инструменте в ответ и произносит приветствие как бы за ребенка).

Ритуал приветствия помогает установить между педагогом и ребенком мягкие доверительные отношения. В дальнейшем в качестве аккомпанирующего инструмента можно использовать фортепиано или гитару (выбор инструмента всегда связан с особенностями конкретного ребенка или группы).

Прощание – завершающий аккорд, которым подводятся итог занятия. Прощаться, так же как и здороваться, можно с каждым ребенком отдельно или со всей группой.

В дальнейшем, если дети достаточно освоили эти ритуалы и охотно в них участвуют, можно несколько усложнить их, добавив после слов приветствия или прощания еще какой-либо вопрос. Дети (по отдельности или вместе) отвечают на этот вопрос. Диалог расширяется.

Для перехода от одних видов деятельности к другим можно тоже использовать ритуалы. Например, детям предложено поиграть на различных музыкальных инструментах. Инструменты раскладываются на столе, называется каждый инструмент, напоминает его звучание, а затем ребенок сам выбирает инструмент для игры. Или любой танец начинается с того, что дети становятся в круг и берут друг друга за руки (разумеется, в некоторых случаях все это делается с помощью ассистентов). Многих детей очень радует возможность предвосхищать события, когда, услышав знакомую мелодию, название песни или игры, они знают, что им предстоит делать то, с чем они уже неоднократно справлялись. Для кого-то очень существенным шагом в развитии оказывается усвоение последовательных действий.

Однако надо отметить, что, когда сформировалась привычка к определенным ритуалам, некоторым детям бывает чрезвычайно трудно даже немного их изменить.

Костя С., мальчик очень музыкальный, сам помог выстроить ритуалы приветствия и прощания.

Это выглядело так:

- Здравствуй, Костя!
- Здравствуй, Света!
- Как ты поживаешь?
- Хорошо.

Прощались мы так:

- До свидания, Костя!
- До свидания, Света!
- Ты еще ко мне придешь?
- Да, да, да!

Поскольку у него очень хороший музыкальный слух и он очень быстро подбирает на фортепиано мелодию, которую надо спеть, мы, кроме фортепиано, стали использовать гитару. Костя садился за фортепиано, а педагог играл на гитаре. Через какое-то время педагог попросил Костю (пропевая ту же мелодию) поздороваться первым, то есть изменить порядок приветствия. Это вызвало очень большие трудности, которые не преодолены до сих пор.

Динамика занятия

Чередование видов деятельности (слушание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, движение) позволяет выстраивать динамику занятия. Исходя из наших целей, занятие может быть построено на *смене настроений* (расслабление и возбуждение) или на *создании кульминации*, когда происходит постепенное эмоциональное насыщение и возрастание двигательной активности, сменяющееся к концу занятия расслаблением (от лирических мелодий и плавных движений до бравурных, энергичных, высвобождающих энергию, и затем постепенное расслабление). Однако часто приходится отступать от первоначального замысла, исходя из состояния, в котором дети приходят на занятие.

Так, например, если дети возбуждены и им сегодня особенно трудно усидеть на месте, лучше начинать с под-

вижных игр, танцев – это облегчит переход к занятиям, не требующим физической активности.

Один из вариантов занятия для детей с серьезными проблемами общения

Основная задача, которую мы решали в этой серии занятий, – научить детей работать в группе, общаться друг с другом и с педагогом, выполнять единое действие.

Приветствие. Педагог, присаживаясь на корточки возле каждого ребенка, поет, аккомпанируя себе на бубне: «Здравствуй, Дима!», «Здравствуй, Света!» и т.д. Дети отвечают, ударяя по бубну. Если ребенок молчит, ассистент берет его руку и, ударяя по бубну, здоровается как бы от его имени.

Дети уже знают, что вслед за приветствием они *двигаются под музыку с остановками* (шагом или бегом, в зависимости от темпа музыки). Завершив ритуал приветствия, дети и ассистенты берут друг друга за руки, а ведущий занятие напоминает правила игры: во время звучания музыки цепочка движется по залу в любом направлении. Но как только музыка смолкнет, движение прекращается и должно возобновиться с первыми звуками.

В этой группе крайне важно в точности соблюдать ритуалы. Это дает детям ощущение безопасности и уверенности. Какие-либо изменения вносятся постепенно как один из элементов уже достаточно знакомого действия.

После движения с остановками дети *шагают под музыку вперед и назад*. Если на первых занятиях они выстраивались в шеренгу, чередуясь с ассистентами (на каждого ребенка в этой группе необходим один взрослый), то в дальнейшем количество взрослых, участвующих в этом упражнении, уменьшалось, а дети выстраивались в шеренгу, держа друг друга за руки. Взрослые становились только по краям шеренги.

Затем дети садятся на свои места около фортепьяно и начинают *напевать песни*, которые они выбирают. У каждого из них своя любимая песня, что удалось выяснить далеко не

сразу. Первые занятия, которые длились почти целый учебный год, напоминали концерт по заявкам. Сейчас мы, кроме песен, которые любит каждый из них, предложили свою песню «Курочка» – ее исполнение сопровождается движениями рук. Мы стараемся, чтобы в этом действии участвовали все дети (если кто-то не поет, то выполняет соответствующие движения).

После этого начинается *совместная игра на музыкальных инструментах*. Для исполнения берутся мелодии, звучащие из занятия в занятие, хорошо знакомые детям.

В конце занятия – *хороводы*, причем на вопрос: «Что мы сейчас будем танцевать?» – некоторые дети уже могут ответить, например, «Заиньку». Хоровод сопровождается пением, но петь и танцевать одновременно дети не могут. Они берут за руки ассистентов и приглашают (словами или движениями) их танцевать. Все это им знакомо, поэтому не страшно.

Заканчивается занятие *прощанием*. Дети садятся на те же места, что при приветствии, педагог берет бубен и вступает с ними в диалог: «До свидания, Валя!» и т.д.

На других занятиях с этой же группой, кроме обычных ритуалов, исполнения песен и хороводов, включаются *игры*. Выбор игры зависит от настроения детей (если они слишком возбуждены, их надо успокоить, и т.п.).

За два года занятий в этой группе дети постепенно научились самостоятельно выполнять несложные движения под музыку. У них появился достаточно разнообразный песенный репертуар, который можно расширять дальше.

Но самое главное состоит в том, что они теперь могут не только пассивно слушать музыку (все эти дети очень музыкальны), но и воссоздавать ее – петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах.

Пример построения годового курса музыкальных занятий в подготовительной группе

Подготовительную группу в Центре посещают дети, которые занимаются последний год перед поступлением в шко-

лу (в редких случаях – перед поступлением в обычный детский сад).

Таких групп несколько. В группы дети подбираются по сходству их проблем в адаптации, по психологической совместимости и другим критериям.

Группу, о которой пойдет речь, постоянно посещали шесть детей: Мила, Рита, Андрей, Антон, Миша и Алина. Мила, Рита и Миша занимались в Центре не первый год, остальные пришли в группу впервые. У этих детей были нарушения развития эмоционально-волевой сферы, которые могли проявляться в виде страхов, нарушения способности к общению, специфической задержки речевого развития, стереотипности моделей поведения и т.д. Перед нами стояла задача объединить детей со множеством проблем в единый класс и подготовить их к новой, может быть, более суровой обстановке.

Начало занятий

На первых занятиях дети просто не могли понять, что от них требуется. Каждый был полностью погружен в свои страхи. Мила при малейшем шуме или просто громком звуке начинала кричать, убегала в коридор. Миша начинал бегать по комнате. Антон закрывал глаза и тряс руками. Андрей начинал стряхивать с рук, ног, плеч «бубошки». Алина быстро-быстро проговаривала распорядок дня. Рита не поднимала глаз от пола. Обстановка занятия казалась им незнакомой и поэтому очень страшной.

В зависимости от индивидуальных особенностей развития дети по-разному воспринимали и отдельные задания, и музыку в целом. Например, Андрей сначала совсем не подпевал, был вялым, пассивным, а когда «включился» в процесс, оказалось, что он не может контролировать силу голоса: он не пел, а совершенно неритмично, но с большим энтузиазмом выкрикивал слова песни. Мила при этом пугалась и убегала. Общий ритм песни сбивался. Тогда в дополнение к групповым Андрею добавили индивидуальные музыкальные занятия,

где мы с ним работали над регуляцией дыхания и силы звука. Хватило буквально пяти-шести занятий, чтобы у Андрея улучшился самоконтроль.

Структура занятия

Чтобы дети быстрее освоились, каждое *занятие имело очень четкую структуру*; в течение всего года она практически не менялась. Спустя некоторое время дети уже знали, что будет дальше. Это позволяло создать предсказуемую ситуацию, внутри которой они чувствовали себя спокойно и уверенно.

Первое время оставались неизменными виды работ, репертуар, игры, выстроенные в определенной последовательности. Дети привыкли даже к моим интонациям и иногда их копировали.

Каждое занятие включало в себя *двигательные упражнения или подвижные игры, пение, игру на музыкальных инструментах, танцы*. Этими видами работ мы занимались с самого начала. Вначале дети часто отвлекались, не понимали, что от них требуется, медленно включались в деятельность. Из раза в раз, из занятия в занятие мы повторяли эти задания. Усвоение программы деятельности приводило к тому, что дети становились более уверенными.

Очень долгое время *задания были общими для всех детей*. Они все вместе пели, танцевали, повторяли движения; во время игры на музыкальных инструментах вместе начинали и вместе заканчивали игру. Постепенно мы старались решать все новые и новые задачи: вовлечение детей во взаимодействие в группе, развитие слухового внимания, чувства ритма, способности переключения с одного элемента программы на другой, координация движения, ощущение собственного тела (соматогнозиса), расширение набора стереотипов. Разумеется, каждый ребенок в группе отличался индивидуальными особенностями, проявляющимися в темпе и последовательности преодоления трудностей.

Занятия строились так. Дети входили, садились на стульчики, и я с каждым из них здоровалась при помощи бубна.

После приветствия они играли в игры. Для начала я выбрала игры «Иголка и нитка» и «В магазине зеркал». Игра «Иголка и нитка» помогала детям научиться ориентироваться в пространстве, а в игре «В магазине зеркал» нужно было под музыку повторить все движения ведущего.

Поиграв, дети пели. Для пения в начале года я выбрала русскую народную песню «Тень-тень». Она хороша тем, что дети, которые по каким-то причинам не пели, могли передавать содержание песни с помощью жестов. Кроме того, при помощи этих движений мы старались развить мелкую моторику.

Затем дети играли на шумовых музыкальных инструментах. Я выбрала песенку А. Спадавекиа «Добрый жук» из кинофильма «Золушка». Эта песня двудольного размера достаточно проста для аккомпанемента. Дети на протяжении всей песни должны были мне помогать своей игрой. Воспитатели помогали детям играть ритмично.

В конце занятия мы танцевали хоровод «Во поле береза стояла». При всей простоте движений детям было достаточно трудно держаться за руки и не выходить из круга.

Занятие заканчивалось диалогом-прощанием, который, так же как и приветствие, имел форму ритуала.

Первые успехи

В первое время только Рита и Антон могли самостоятельно здороваться и прощаться, остальным помогали воспитатели.

Конечно, при всей четкости построения каждое занятие чем-либо отличалось от предыдущего или последующего. В первую очередь я ориентировалась на состояние детей, их работоспособность, настроение. Какие-то задания приходилось сокращать, чем-то, наоборот, мы занимались дольше.

По мере того как дети справлялись с этими довольно простыми заданиями, мы стали их усложнять. Усложнились игры, мы начали инсценировать песни («Как на тоненький ледок», «Почему медведь зимой спит?», «Савка и Гришка»), стали петь песни «по ролям» («Песня про бабушку»), музы-

кальные произведения мы начали исполнять «по партиям» («Рондо» Бетховена, где определенные фрагменты исполнялись определенными инструментами), стали придумывать музыкальные сказки, где у каждого ребенка была своя роль и свой музыкальный инструмент. Эти задания помогли каждому ребенку почувствовать себя участником совместной деятельности, от действий которого зависит общий успех. Постепенно у детей появился интерес к творчеству. В «Песне про бабушку» они сами придумали несколько новых куплетов и соответствующих движений к ним.

Индивидуальные занятия

В некоторых случаях в дополнение к групповым я проводила индивидуальные занятия. Так было с Милой, когда она отказывалась входить в класс и кричала при малейшем «нажмем», так было с Андреем, когда он вместо пения громко кричал. Эти небольшие, всего по 15 минут, занятия очень помогли детям адаптироваться к групповой обстановке.

Результаты групповой работы

В течение года мы отмечали следующую динамику: Мила перестала пугаться, убегать из класса и прятаться за штору. Когда у нас появилась детская ударная установка, Мила подошла к ней и с удовольствием стала играть. Громкие звуки, издаваемые ею самой, ее не пугали. После этого Мила перестала пугаться звуков, которые издавали другие дети. Андрей начал включаться в общую деятельность, а если он запаздывал, Рита ему подсказывала, торопила. Антон стал более внимательным, активным, он мог выдержать большую нагрузку, чем в начале учебного года. К музыкальным занятиям он подходил весьма творчески, придумывал новые движения, слова к песне. Миша, самый маленький из детей, на занятиях заговорил, запел, во время игры на ориентацию в пространстве стал руководить другими детьми, рассказывать их на нужные места. Алина стала больше общаться с детьми, снизилась тревожность.

Наиболее значительные изменения произошли у Риты. Она пришла к нам два с половиной года назад закрытой, скованной девочкой, ходила согнувшись, смотрела вниз, отворачивалась, полностью находилась в плену своих стереотипов. Еще в прошлом году, попадая в новые ситуации, она терялась; любые, самые незначительные изменения режима ее пугали, на вопросы она не отвечала. Но постепенно начала взаимодействовать с окружающими, позволила взрослому организовывать свою деятельность, а затем стала сама принимать участие в организации коллективной деятельности. Она стала лидером группы, научилась договариваться и с детьми, и со взрослыми. Рита перестала теряться, стала помогать другим детям, объяснять им, что надо делать. У нее расширилось понимание речи, появились отдельные развернутые высказывания. Снизилась инактивность («Я сама», «Да не надо»), девочка сама предлагала спеть какую-либо песню или сыграть в какую-либо игру. Сейчас уровень организации ее эмоционально-волевой сферы дает возможность дальнейшего развития, девочка самостоятельно справляется с трудными ситуациями.

В конце учебного года мы устроили концерт для родителей и педагогов. Было много гостей, и у каждого ребенка был свой, пусть небольшой, сольный номер.

Итоги

Конечно, у всех детей остаются значительные трудности в адаптации, но при этом они готовы к взаимодействию с другими детьми и взрослыми, готовы к обучению в школе. К концу учебного года, приходя в Центр, они сразу замечали, если кто-то отсутствовал, спрашивали, придет ли он. Если во время какого-либо совместного действия кто-то замешкался или ошибся, другие его поправляли.

В сентябре все дети, кроме Милы и Миши, пошли в школу. Мила продолжила заниматься в Центре. Миша пошел в подготовительную группу интегративного детского сада. Алина начала учиться по программе вспомогательной школы,

Андрей и Антон – в коррекционном классе общеобразовательной школы. Хочется верить, что не последнюю роль в этом сыграли музыкальные занятия.

Итак, проводимая в течение года коррекционная работа, включающая музыкальные занятия, привела к улучшению качества коммуникации у детей, формированию навыков совместной деятельности, развитию эмоционально-личностной сферы, включая расширение эмпатических способностей, возможностей адекватного выражения эмоционального состояния.

Литература

1. *Алвин Дж.* Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Джульетта Алвин, Эриел Уорик; пер. с англ. – М.: Теревинф, 2004.
2. *Бин Дж.* Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр / Джон Бин, Амилия Оулдфильд. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок).
3. Основные направления и содержание обучения детей и подростков с особыми потребностями в Лечебно-педагогическом центре г. Пскова / Под ред. С. В. Андреевой. – Псков: ПОИПКРО, 2000, 2003.
4. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 4: Музыка и танцы в коррекции нарушений развития у детей / Под ред. А. Л. Битовой, М. А. Величко. – М.: Теревинф, 2001.
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1–4 классы / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2004.
6. *Рыскин Л.* В кукольном театре. Материалы для детского мюзикла / Л. Рыскин. – СПб.: [б.и.], 2004.
7. *Фондорка Е. А.* Музыкальные занятия / Е. А. Фондорка // Опыт работы интегративного детского сада / Под ред. Н. Т. Бунимович. – М.: Теревинф, 2004.

А. Л. Битова, Ю. В. Липес

Специальные занятия музыкой, ориентированные на стимуляцию экспрессивной речи у детей с тяжелыми нарушениями речевого развития¹

Два подхода к коррекции нарушений речевого развития

В дефектологической практике приходилось наблюдать детей 4–5 и даже 6 лет с относительно сохранным пониманием речи и с полным (или почти полным) отсутствием экспрессивной речи. При обычном способе занятий с таким ребенком дефектолог старается увеличить его словарный запас, заучивая с ним слово за словом. Результат таких занятий бывает, как правило, незначительным.

Известен и другой подход, изложенный Е. Ф. Соботович в книге «Формирование правильной речи у детей с моторной алалией». В этой работе предложен метод стимулирования речи, основанный на развитии эмоциональной сферы ребенка. Изучая и развивая возможности данного подхода, мы обнаружили, что использование музыки некоторым специфическим образом очень помогает стимулировать речь. Так мы

¹ Впервые опубликовано в сб. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях. – М.: Теревинф, 2006. – (Лечебная педагогика: методические разработки). – С. 16–25.

пришли к музыкальной терапии, ориентированной на развитие речи.

Цели стимуляции речи музыкой могут быть различными:

- снять или уменьшить произвольный контроль ребенка за своей речью (пение, особенно групповое, настолько увлекает ребенка, что он перестает следить за тем, как он говорит);
- увеличить общую активность ребенка, в том числе поднять эмоциональный и мышечный тонус;
- вовлечь неговорящего ребенка в процесс пения посредством подражания поющим детям и взрослым.

Общие принципы построения занятия

В музыкальных занятиях должна участвовать группа детей и, как минимум, двое взрослых: один – за инструментом, другой – с детьми в зале. Кроме того, в занятии могут участвовать ассистенты, их число должно соответствовать количеству детей, требующих индивидуального внимания. Желательно, чтобы часть группы составляли говорящие дети. Если это невозможно, следует увеличить число взрослых участников. Занятие должно проходить *в атмосфере высокой эмоциональности*, чтобы увлечь детей, – тогда они будут петь с удовольствием. Для этого необходимо, чтобы все взрослые с энтузиазмом проводили занятие и тоже работали с удовольствием. Только тогда педагоги сумеют «заразить» своим настроением детей.

Возникает вопрос: зачем говорящим детям «работать» на неговорящих? Мы убеждены, что совместное занятие полезно и тем и другим. У всех участников возникает ощущение чуда, когда молчавший до того ребенок начинает говорить, и это переживается как общая победа и детьми, и взрослыми.

Сильное совместное переживание оказывает благотворное воздействие на детей, оно похоже на переживание игроков одной команды за своего товарища.

Музыкальное занятие – это не просто последовательность упражнений, это цельное драматическое действо, в котором все элементы связаны и объединены общим ритмом. Построение занятия зависит от того, какие дети в нем участвуют и какие проблемы должны решаться на данном этапе. Например, если в группе присутствует ребенок со страхами или нарушением общения и его надо вовлечь в общее действие, *занятие начинается со спокойной, негромкой музыки*. Дети слушают мелодию, незаметно переходя от одной игры к другой. *Постепенно интенсивность действия нарастает*, дети активнее включаются в него (поют, играют на музыкальных инструментах).

Каждое занятие должно обязательно включать *движение под музыку с разными ритмами*. Надо, чтобы ребенок вошел в мир музыки, услышал ее, и при этом понял или вспомнил, что различным музыкальным ритмам соответствуют разные типы движения (под марш дети ходят, под вальс кружатся и т.д.). После этого дети садятся полукругом около пианино и *поют*, некоторые песни сопровождаются игрой на других музыкальных инструментах (на отдельных этапах полезно начать с распевания). Важно также *позволить детям отдаться во власть ритма*, например при игре на шумовых инструментах (маракасах, трещотках).

Кульминационная часть занятия – хороводные танцы. К этому времени уже все дети участвуют в действии, даже самые «отрешенные» оживляются и вовлекаются в общий танец. Именно в это время ребенок может начать делать то, что не получалось раньше: произносить новые звуки и слова, актуализировать уже отработанные. *Заканчивается занятие*, как и начиналось, *спокойной музыкой или игрой*.

Именно в ритмической организации занятия и состоит главная роль музыкального терапевта.

Подбор материала для занятий

На занятиях исполняются разные хороводные танцы (желательно с пением при умеренном движении): «По малинку в сад пойдем», «Веселые гуси», «Зайнышка, попляши!» и т. п. Существенными чертами подобных танцев в контексте решаемой проблемы является то, что все видят всех, что танцы включают моменты, когда все должны держаться за руки, что в тексте песен есть повторы («По малинку в сад пойдем, в сад пойдем, в сад пойдем»). Мелодия должна быть захватывающей, но достаточно плавной. Наш опыт свидетельствует, что такая популярная песня, как «Утятка» («клювики-крылышки-хвостики»), в этом случае не годится, а вот песня про золотую свадьбу («Бабушка рядышком с дедушкой...») подходит, нужна только инсценировка движения. Важно, чтобы сам музыкальный контекст содержал в себе элементы реальных движений и ритмов.

Включение в занятие нового ребенка

Занятие с каждым новым ребенком структурно содержит два этапа: вначале ребенок постепенно вовлекается в групповые музыкальные действия, и только после этого начинается целенаправленное стимулирование речи.

Вначале педагог старается *заинтересовать ребенка общими играми*, а не требует сразу выполнения заданий. Некоторым детям важно несколько первых занятий просто посидеть на стуле и присмотреться к тому, что их окружает, и только потом они могут начать участвовать в процессе.

Для ребенка новое занятие – это всегда ломка привычного стереотипа поведения, поэтому нужно дать ему время для выстраивания нового стереотипа. Но адаптационный период не может быть очень долгим, поскольку ребенок не должен привыкать к роли наблюдателя и вырабатывать новый стереотип пассивного зрителя.

Для тревожных, в частности невротичных, детей бывает необходимо *предварительно пройти всю программу индивидуально* (естественно, в сокращенном варианте), а затем уже включаться в общие занятия. Иногда это предварительное проговаривание и проигрывание необходимо ребенку в течение сравнительно длительного периода (2–3 месяца), но опять же важно своевременно его прекратить. Педагогу приходится вести себя очень гибко. Так, если после прекращения предварительного проигрывания ребенок стал тревожнее, негативнее и напряженнее, необходимо повторить несколько занятий, а затем опять исподволь снимать индивидуальную поддержку.

Для некоторых детей на первых порах необходимо присутствие мамы. В этом случае важно, чтобы мама тоже с увлечением делала то, что нужно по ходу занятия, вместе с детьми и не пыталась как-то воздействовать на своего ребенка. Через пару занятий разыгрывается ситуация, будто маме понадобилось зачем-то выйти из зала, затем ей «придется» остаться вне зала, чтобы помочь готовить чай. Но главное, чтобы это происходило всегда по договоренности с ребенком. В некоторых случаях и для некоторых детей резкие изменения необходимы, но они всегда продумываются и готовятся педагогом заранее.

Работа по стимуляции речи

I этап – вовлечение в общее пение

Когда ребенок привык к занятиям в группе, задача педагога – помочь ему освоить выполнение движений под музыку. Наконец, цель почти достигнута. Ребенок прыгает, изображая зайчика, переваливается с ноги на ногу, как медведь, хлопает в ладоши в нужный момент и делает это легко благодаря соответствующему характеру музыки, эмоциональному настрою, помогающему войти в образ. В этот момент желательно как-то усилить эмоциональную нагрузку занятий. Этого

можно достичь разными способами: или меняя темп (ускоряя и замедляя), или пригласив на занятие какого-нибудь нового участника, или изменив наряд ребенка (если это для него важно), надев на него шарфик, повязав красивый бант и т.п.

С этого момента начинается работа по стимуляции речи. Педагог входит внутрь круга (круг удерживается уже без него) и на протяжении всего занятия поет «лицо в лицо» с ребенком. Желательно, чтобы имел место тактильный контакт (педагог держит ребенка за руку). Можно вместе с ребенком образовать маленький круг внутри большого.

Терапевт как бы призывает ребенка помочь ему петь, особенно выделяя голосом повторяющиеся фрагменты («би-би-би», «ля-ля-ля»). Может потребоваться много времени, пока ребенок начнет произносить в ответ первые звуки. Если длительные занятия не дают никакого результата, то, по-видимому, педагог должен признаться в своей неудаче и искать другие пути стимуляции речи. Однако в нашей практике такого не случилось.

В большинстве случаев ребенок откликается на попытки терапевта вовлечь его в общее пение. Первое, что начинает делать ребенок, – подавать голос во время пения.

Юра, 7 лет. Начал посещать наши музыкальные занятия в середине года. В результате серьезного нарушения эмоционально-волевой сферы (ранний детский аутизм) у него полностью отсутствовала речь (он произносил только три слова) при том, что он читал и «писал» (выкладывал фразы из магнитной азбуки). После нескольких посещений музыкальных занятий он начал подавать голос во время общего пения, и после этого к трем словам, которые он произносил, прибавилось еще несколько.

После первых вокализаций появляются «лепетные» слоги. Если у ребенка нет моторных проблем, таких слогов появляется сразу довольно много («бу-бу-бу», «би-би-би», «ма-ма-ма»).

Техника безопасности. Педагог, занимающийся с ребенком, обязательно должен учитывать, что стимуляция речи ведет к стимуляции общей активности (так как произвольный контроль у ребенка в это время еще не сформирован). Поэтому занятия сильно возбуждают и растормаживают ребенка и могут давать эффект, похожий на стимуляцию сильными лекарствами. Если ребенок от занятий очень возбуждается и возбуждение начинает преобладать над появившейся речевой продукцией, нужно на некоторое время оставить его в покое, т.е. ребенок будет продолжать ходить на музыкальные занятия, но педагог временно прекратит целенаправленно стимулировать его речь. Через некоторое время, когда возбуждение спадет, работу по стимуляции речи можно возобновить.

2 этап – игровые методы стимуляции речи

После того как ребенок начал произносить слоги, педагог ослабляет индивидуальную работу с ним, но следит, чтобы на каждом занятии повторялись те песни, которым ребенок может подпевать. На этом этапе музыкальная терапия отходит на второй план, хотя ребенок продолжает посещать музыкальные занятия, а на первый план выступают игровые методы стимуляции речи. Если в это время не ослабить интенсивность музыкальной терапии, ребенок перевозбудится, могут начаться истерики (возникнуть эксплозивные реакции).

Педагог предлагает игры, в которых по ходу действия ребенок должен что-то произнести. Это может быть, например, игра в прятки с ауканьем или игра в лото в группе детей, большинство которых азартно вовлекаются в игру. Когда каждый кричит: «Дай!» – тогда и у неговорящего ребенка в какой-то момент может тоже вырваться слово «дай». Можно также специально «выманивать» речь, выстраивая такие ситуации, в которых ребенку оказывается необходимым что-то сказать (например, прежде чем дать ребенку то, что

он хочет, педагог делает небольшую паузу, чтобы ребенок попросил).

Для одного мальчика, **Сережи**, решающим средством оказалась игра, в которой все кидались друг в друга подушками (понятно, что такая игра проходила на большом эмоциональном подъеме). Дома этот мальчик жил в ситуации очень строгого контроля за всеми его действиями и в результате к четырем годам не говорил ни слова, хотя у него не было серьезной патологии развития. Игра с киданием подушками помогла снять излишний самоконтроль, и Сережа начал говорить: вначале произносить слова, а потом и развернутые фразы.

3 этап – взаимодействие музыкального терапевта, дефектолога и психолога

Первые элементы речи, которые появляются в результате игровых занятий, – это обычно звукоподражания или короткие слова («иди», «дай»).

На этом этапе опять подключается *музыкальная терапия*. Педагог поет вместе с ребенком, глядя ему в глаза и отчетливо пропевая некоторые слова. Желательно, чтобы эти слова были связаны с определенным движением. В конце концов в результате этой работы ребенок повторяет какое-то слово, пропевая его. Для того чтобы это удалось, важно подобрать песню, которая нравилась бы ребенку. В этой песне должен быть подходящий мотив, поскольку, как показывает практика, для каждого ребенка существуют более «удобные» ритмы, которые ему легко повторять, и менее «удобные».

Параллельно с этим происходит *работа по расширению словарного запаса* (усложняющееся лото, задания с просьбой показать на картинке определенные предметы). Правила игры постепенно усложняются, так что ребенку приходится произносить уже не одно слово, а два (например, играя в лото, говорят не просто «Дай!», а «Дай мишку», «Дай куклу», потом начинают говорить: «Дай Ане мишку»). Постепенно

усложнение доходит до того, что ребенок говорит: «Дай Ане голубого мишку, пожалуйста». Такой фразовой речи можно добиться, если у ребенка уже сформирована внутренняя речь и ее нужно только «вывести наружу» (экстериоризировать). Если внутренняя речь недостаточно сформирована, следует много работать над пассивным словарным запасом, словообразованием и грамматикой. Ребенок должен уметь показывать на картинках не только предметы, но и действия, а также давать «безмолвные» ответы на вопросы, требующие склонения слов по падежам («На чем сидит мальчик?» и т.п.).

Когда ребенок уже овладел фразой, первое время он произносит ее как бы с усилием, как будто он достает слова из заднего кармана брюк. Речь обычно бывает неразвернутая, в виде корневых осколков слов, без окончаний, предлогов, без связок, без глаголов, часто с неправильным порядком слов. Параллельно со стимуляцией речи идет *работа над линейной последовательной организацией предметов в пространстве*: выстраиваются в определенном порядке игрушки (матрешки, пирамидки, вагончики поезда); воспроизводится повторяющийся рисунок из бусинок, горошин, фишек; усваивается порядок действий. Часто этого бывает достаточно для того, чтобы линейная структура фразы тоже стала упорядоченной. Но иногда это не приводит к желаемому результату.

Например, у девочки **Тани** появилась речь, в которой совершенно не было порядка: как на уровне слова — в словах представлялись слоги и звуки, отсутствовали начала слов, так и на уровне предложения — не было связок между словами, речь была выдержана в телеграфном стиле. Мы подключили следующий этап музыкальной терапии: записали песни, которые поем в группе, на аудиокассету, причем увеличив количество протяжных песен, и дали Тане пение в качестве домашнего задания, чтобы дома мама два раза в день пела вместе с Таней. Кроме того, с девочкой снова начали индивидуально заниматься пением, а на общем занятии ассистент опять под-

сел к Тане и пел с ней «лицо в лицо». Через некоторое время Таня смогла пропеть все слова в песне с соблюдением их структуры. После того как девочка научилась плавно пропевать фразы, она начала так же плавно их проговаривать.

На этом, конечно, не завершаются занятия по развитию речи у ребенка. Дефектологу и логопеду предстоит решать еще много проблем, но главный толчок, благодаря которому у неговорящего ребенка появляется речь, происходит на музыкальных занятиях.

Литература

1. *Алексеев Ю. Ю.* Круговые терапевтические танцы / Ю. Ю. Алексеев, С. Мехеева, Е. Аруцева. – М.: Ковчег, 2004.
2. *Бин Дж.* Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр / Джон Бин, Амилия Оулдфильд. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок).
3. *Битова А. Л.* Опыт проведения музыкальной терапии для коррекции сенсомоторной алалии / А. Л. Битова, И. С. Константинова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – 2009. – Вып. 6–7. – С. 99–109.
4. *Варга Б.* Язык, музыка, математика / Б. Варга, Ю. Димень, Е. Лопариц. – М.: Мир, 1981.
5. *Виноградов Л. В.* Блокфлейта. Коллективное музицирование / Л. В. Виноградов, Э. С. Тевосян. – М.: Ковчег, 2004.
6. *Волкова Г. А.* Логопедическая ритмика. Учебник для вузов / Г. А. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2002.
7. *Денисов Ф.* Народные танцы / Ф. Денисов. – М.: Профиздат, 1954.
8. *Лопухина И.* Логопедия. Речь. Ритм. Движение / И. Лопухина. – СПб.: Дельта, 1997.
9. *Макшанцева Е. Д.* Детские забавы. Книга для воспитателя и музыкального руководителя детского сада / Е. Д. Макшанцева. – М.: Просвещение, 1991.

10. Музыка и движение: упражнения, игры и пляски для детей 5–6 лет / Сост. С. И. Бекина, Т. П. Ломова, Е. Н. Соковнина. – М.: Просвещение, 1983.
11. *Нуриева Л. Г.* Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки / Л. Г. Нуриева. – М.: Теревинф, 2019.
12. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 4: Музыка и танцы в коррекции нарушений развития у детей / Под ред. А. Л. Битовой, М. А. Величко. – М.: Теревинф, 2001.
13. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный. 1–4 классы / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2004.
14. *Соботович Е. Ф.* Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е. Ф. Соботович. – Киев: КГПИ, 1981.
15. *Яхнина Е. З.* Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха. Учебное пособие для вузов / Е. З. Яхнина. – М.: ВЛАДОС, 2003.

А. В. Майорова

Опыт создания интегративного музыкального ансамбля¹

Ребенок с нарушениями развития сталкивается в своей жизни со многими проблемами. Это ограничение возможностей общения, проблема организации досуга, трудность реализации своих способностей, а в будущем – невозможность занятий какой-либо профессиональной деятельностью. Попытаться решить эти проблемы можно с помощью создания интегративного музыкального ансамбля.

Я хочу поделиться с вами некоторым опытом моей работы в этом направлении.

Почему именно ансамбль?

Дети с «ограниченными возможностями» часто не ограничены в способности воспринимать музыку и «создавать» ее. Даже самые маленькие и «трудные» дети любят играть на простейших музыкальных инструментах (погремушки, колокольчики). Музыкальная деятельность всегда эмоционально окрашена. Она создает вокруг себя положительный фон, поэтому в ней так приятно участвовать. Кроме того, существует множество разных музыкальных инструментов, и всегда можно подобрать инструмент, соответствующий физическим и интеллектуальным возможностям ребенка.

¹ Впервые опубликовано в сб. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях. – М.: Теревинф, 2006. – (Лечебная педагогика: методические разработки). – С. 38–45.

Преимущество ансамблевой игры состоит в том, что в ней используются как простые «колористические» инструменты, так и более сложные, требующие длительного обучения игре на них. В процессе инструментовки музыкального произведения есть возможность создания разных по трудности партий для каждого инструмента. Это позволяет учитывать индивидуальные возможности и способности всех исполнителей.

При этом важно отметить, что все партии в ансамбле являются равнозначными. Качественное исполнение как самой легкой, так и самой сложной музыки требует одинаковой творческой работы. Все это позволяет включить в состав ансамбля музыкантов, имеющих разный уровень подготовки, разные возможности и способности. Это могут быть несколько профессиональных музыкантов, несколько детей «с проблемами», которые учатся или учились играть на каком-либо инструменте. Например, многие аутичные дети очень музыкальны и при определенной педагогической работе могут обучаться даже в музыкальной школе.

Мне приходилось также заниматься обучением игре на фортепиано двух детей с ДЦП. Один из них сейчас учится во втором классе детской музыкальной школы. Но, пожалуй, главным является то, что участие в таком ансамбле могут принимать дети, которые вообще не имеют возможности заниматься какой-либо другой «профессиональной» деятельностью.

Наш первый опыт

В октябре 1997 года в Центре лечебной педагогики был создан такой творческий коллектив. В его состав входили четыре взрослых музыканта, играющие на скрипке, аккордеоне, гитаре и фортепиано, несколько подростков с нарушениями эмоционально-волевой сферы, аутизмом и несколько их обычных сверстников. В ансамбль мы не отбирали детей по критерию наличия у них особых музыкальных способностей. Главным было желание ребенка и согласие его педагога.

Выбор репертуара и инструментов

Сразу же встала проблема репертуара. Я остановилась на инструментальной музыке. Мы исполняли вариации на тему двух русских народных песен – «Среди долины ровныя» и «Светит месяц». Те, кто до этого не учился музыке, играли на различных ударных инструментах (маракасы, колокольчики, трещотки, треугольники, тон-блоки, металлофоны). К каждому сложному подростку на первых порах был прикреплен помощник. Важно было также подобрать инструмент, соответствующий физическим и интеллектуальным возможностям исполнителя. Необходимо было учитывать, что у многих детей были слабые руки, медленная реакция, плохая координация движений и т.п.

Партитура

Исполняемая пьеса состояла из нескольких разнохарактерных частей, каждую играли один или несколько человек. Для того чтобы музыкант знал, когда и с кем он должен играть, мы сделали специальную «партитуру». На большом листе бумаги написали номера частей, а под ними нарисовали инструменты, на которых их исполняли. В процессе игры я тихонько называла номера частей.

В начале нашей работы стояли следующие задачи: научить ребят правильно играть на инструменте, вовремя начинать и заканчивать свою партию, исполнять ее с различной нюансировкой (громко-тихо), играть ритмично.

Общие и индивидуальные репетиции

Теперь несколько слов о том, как проводятся наши репетиции. Мы занимались один раз в неделю. Но я считаю более целесообразным устраивать две репетиции в неделю. Перед

каждой общей репетицией проводятся индивидуальные занятия. С каждым исполнителем необходимо выучить его партию. Мне кажется очень важным, чтобы дети с интересом относились к тому, что они делают. Они воспринимали наши занятия не как развлечение, а как настоящий творческий процесс.

Вокально-инструментальный ансамбль

Первое наше выступление состоялось на новогоднем празднике. Оно было удачным. Ребята были готовы к решению более сложных задач. У нас появилась идея сделать наш ансамбль вокально-инструментальным. Вообще человеческий голос с сопровождением воспринимается всегда легче, чем чисто инструментальная музыка. Он, по существу, самый естественный музыкальный инструмент.

Нам, конечно, потребовался микрофон. Это было акустической необходимостью, но явилось также стимулом для пения. Когда я принесла микрофон, музыканты очень заинтересовались. Мы устроили небольшое прослушивание. Все ребята, которые могли петь, спели с микрофоном знакомую песню. После этого я для себя определила, кто может делать это чуть смелее и лучше других. У нас выделились две пары солистов. Первой нашей песней была «Смуглянка». Выступление и музыкальный проигрыш играли подростки, каждый куплет пел один солист, припев пели все вместе.

По мере развития нашего коллектива мы усложнили репертуар и инструменты, на которых играли подростки. Приобрели ударную установку, один мальчик начал играть на блок-флейте, стали использовать металлофон для исполнения мелодических партий, начали вводить синтезатор. У нас появились новые солисты. Дети, которые никак не проявляли себя раньше, неожиданно «раскрылись», захотели петь. Мы отказались от нашей «партитуры», потому что ребята уже способны воспринимать жест.

Музыка, как всякое искусство, не терпит посредственного качества. Слушатель не будет учитывать проблемы детей-инвалидов, ему может просто «не понравиться музыка». Значит, надо не приспособливать аудиторию к нам, а самим добиваться такого качества исполнения, чтобы оно понравилось публике. Для этого очень важно *подбирать яркий музыкальный материал, делать посильную для детей инструментовку, добиваться качественного звучания каждой партии.*

Мне кажется, что создание музыкальных ансамблей – это еще одна *возможность профессиональной и досуговой деятельности* для подростков с нарушениями развития. На Западе это широко практикуется. В европейских странах, например, существуют гастрوليрующие ансамбли, состоящие наполовину из профессиональных музыкантов, наполовину из людей с нарушениями. Я видела и слышала несколько таких коллективов, в которых играли люди с синдромом Дауна. Может быть, когда-нибудь в нашей стране такая деятельность тоже станет реальной. Но есть, пожалуй, более важная цель создания подобных ансамблей: благодаря им открывается *возможность общения* для людей, которые испытывают в этом трудности. Одновременно это и *возможность наладить духовный контакт* через сопереживание не только между музыкантами в ансамбле, но и со слушателями. Это также наш шанс *научиться работать друг с другом*, что не менее важно и для профессиональных музыкантов, и для детей «с проблемами», и для их обычных сверстников.

Мы вместе наполняем мир музыкой, и каждая, даже самая незначительная, партия в исполняемом произведении не менее важна, чем главная. Без нее не будет полноты звучания.

Литература

1. *Алвин Дж.* Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Джульетта Алвин, Эриел Уорик; пер. с англ. – М.: Теревинф, 2004.
2. *Виноградов Л. В.* Блокфлейта. Коллективное музицирование / Л. В. Виноградов, Э. С. Тевосян. – М.: Ковчег, 2004.
3. Основные направления и содержание обучения детей и подростков с особыми потребностями в Лечебно-педагогическом центре г. Пскова / Под ред. С. В. Андреевой. – Псков: ПОИПКРО, 2000, 2003.
4. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 4: Музыка и танцы в коррекции нарушений развития у детей / Под ред. А. Л. Битовой, М. А. Величко. – М.: Теревинф, 2001.
5. *Рыскин Л.* В кукольном театре. Материалы для детского мюзикла / Л. Рыскин. – СПб.: [б.и.], 2004.

Познавательное и двигательное развитие ребенка

Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова,
И. С. Константинова, М. А. Посицельская,
А. Е. Рязанова, М. В. Яремчук

Физкультура¹

В Центре проводится много разных по содержанию и структуре занятий по сенсомоторному развитию. В этой статье мы предлагаем описание физкультурного занятия, проводимого в группе подготовки к школе для детей с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы, не имеющих грубых моторных проблем.

Физкультура – динамичное занятие, которое направлено на развитие и улучшение общей моторики и координации. Основной целью такого занятия является подготовка детей к школьной физкультуре. Там детям придется столкнуться с необходимостью увидеть и услышать учителя в большом спортивном зале или на стадионе, суметь организовать себя в этом пространстве и выполнять задания.

Спектр *задач*, решаемых на физкультурных занятиях, чрезвычайно широк: от увеличения репертуара движений до освоения сложных координаторных программ, от развития подражания до выполнения двигательных заданий по фронтальной инструкции, от увеличения двигательной нагрузки до повышения выносливости. Физкультура дает прекрасную возможность решить или начать решать многие задачи сенсорной интеграции – на занятии могут появиться такие задания, как сбить палкой кеглю, которая стоит на расстоянии метра от ребенка (палка может быть со смещенным центром тяжести), подтянуть себя к шведской стенке на доске с коле-

¹ Впервые опубликовано в книге: Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2019.

сами, перебирая руками по канату, другие необычные задания (Кислинг, 2019; Банди, 2019).

Как и на других занятиях, важными являются задачи формирования произвольной регуляции поведения, развития подражания, выполнения фронтальных инструкций.

Смыслы. Важно начинать проводить занятия, отталкиваясь от интересов детей. Например, если в группе много мальчиков, которые любят супергероев, то хорошо бы проводить разминку в этой тематике. Для других детей может быть важным, что в конце полосы препятствий будет возможность попрыгать на любимом батуте. Третьим интересно чувство соперничества и ощущение выигрыша во время эстафеты. Многим детям важно постоянство в воспроизведении сценария из урока в урок. Кому-то нужно выполнить именно четыре задания (потому что это достижимая цель и потому что ребенок только что научился считать до четырех).

Пространство. Физкультурное занятие проводится в специально организованном пространстве. В помещении должно быть достаточно места для свободного движения всех детей в группе. Во время занятия используется разнообразный спортивный инвентарь, который, с одной стороны, должен быть всегда под рукой, чтобы быстро изменить пространство, а с другой стороны, не должен мешать ходу занятия. Например, нужно иметь возможность во время разминки спрятать большой красный мяч, на котором любят «кататься» дети; у детей не должно быть возможности прыгать на батуте, пока не пройдена полоса препятствий, и т.д. Правильное хранение инвентаря обеспечивает безопасность детей в спортивном зале.

Пространство спортивного зала за время занятия может несколько раз измениться: сначала дети встают в круг в пустом помещении, чтобы поздороваться и сделать разминку. Затем педагоги выстраивают полосу препятствий, что подразумевает четкое следование намеченному маршруту и обязательное прохождение каждого из этих этапов. Затем организуется пространство для эстафеты или игры с мячом.

В общей подвижной игре может появиться пространство «дома» и место для ведущего. Иногда в начале занятия скатывают ковер, а в конце – раскатывают обратно. На каждом этапе каждый участник должен хорошо понимать, где он должен быть в данный конкретный момент времени. Перед детьми постоянно встает несколько непростых задач: быстро перестроить свое поведение в соответствии с заданием педагога, учесть при этом изменение пространства, соотнести свои движения со снарядами (шведская стенка, батут, скамейка) и движением остальных участников занятия.

Каждому ребенку полезно иметь «точку отсчета» – место, на котором можно отдохнуть, подождать своей очереди или начала нового задания. Чаще всего таким местом становится лавочка, на которую ведущий просит всех сесть. Это помогает педагогу организовать детей, а детям – не потеряться в пространстве зала. Хотя необходимость сидеть на одном месте в таком привлекательном и просторном помещении, как зал, может стать для многих детей отдельной непростой задачей.

Большую сложность для детей представляет необходимость построиться в определенном порядке, двигаться в заданном направлении. Особенно сложно сохранять дистанцию, поэтому такая задача обычно перед детьми не ставится, ее решают взрослые: когда дети бегут друг за другом, между ними встают взрослые, во время разминки каждый стоит в своем обруче (у взрослых тоже могут быть такие обручи), во время прохождения полосы препятствий педагог зовет следующего ребенка, когда предыдущий уже прошел, например, половину.

Многим детям помогает дополнительная опора в виде предметов и инвентаря: начинаем от стены, которую чувствуем спиной, и движемся до шведской стенки, которую трогаем руками. Можно вставлять в шведскую стенку мячи и прижиматься спиной к ним.

На занятии ведущий может использовать свисток. Это делает занятие непохожим на другие, помогает ведущему

организовывать внимание детей, а детям выделить ведущего среди других взрослых.

Время. Занятие длится 25–30 минут, но если стоит задача дать детям достаточную двигательную нагрузку, то продолжительность занятия может увеличиваться до 45 минут. Если мы даем детям хоть сколько-то ощутимую нагрузку, необходимо планировать ее, учитывая правильную пульсовую кривую: постепенное увеличение пульса в начале занятия и спокойные игры в конце занятия, чтобы пульс опять снизился, – подробнее см. в методике проведения уроков физкультуры (*Реутский, 2006; Егорова-Ракутская, 2018*).

Продолжительность физкультуры, как и любого другого занятия, может меняться в течение года в зависимости от поставленных задач. Для того чтобы детям легче было ориентироваться в структуре занятия, применяются различные приемы. Можно использовать визуальные опоры: выложить план занятия из карточек или написать список дел на листочках и приклеить их скотчем на стену. Для чередования сложности упражнений можно использовать не только спортивные задания, но и фольклорные игры со сменой ритма в начале занятия и хороводные танцы в конце (держась за руки, детям проще организовать свое поведение, следовать за партнерами по кругу, отслеживать, что происходит; постепенно они научаются выполнять нужные движения самостоятельно). Некоторым детям участвовать в занятии помогает тот или иной интерес, поэтому важно знать индивидуальные интересы учеников и их учитывать.

Структура занятия может меняться в зависимости от уровня подготовки детей. В одной группе физкультура будет проводиться в игровой форме (упражнения под ритмичные стихи, много перерывов), в другой это будет уже занятие, максимально приближенное к школьному уроку (общая разминка, соревнования). Как правило, в занятии присутствуют следующие элементы.

1. Приветствие. Проводится, чтобы собрать детей вместе, сконцентрировать их внимание на том, что занятие начинается, дать возможность увидеть друг друга. Это может быть

ритмически организованная игра или, например, раздувание всеми вместе большого полотна – игрового парашюта.

2. Разминка. Чтобы детям было проще организовать себя в пространстве, им выдаются обручи, которые обозначают место, в котором ребенок должен стоять и повторять движения за ведущим. Разминка также должна быть интересна детям, сопровождаться стихами или наполнена смысловым значением (например, все превращаются в супергероев).

3. Отдых. Свободная ситуация. Если дети умеют сами себя занять, то они, как правило, начинают действовать со спортивным инвентарем. Но есть дети, которым трудно себя организовать, и такие свободные ситуации будут слишком сложны для них. Ведущий может попросить такого ребенка помочь ему, например, скатать ковер, чтобы потом можно было покататься на любимых всеми самокатах.

4. Полоса препятствий. Состоит из нескольких этапов, среди которых обязательно есть старт и финиш. Каждый ребенок ждет своей очереди, сидя на лавочке и наблюдая за другими детьми, и начинает движение по полосе препятствий только после команды от ведущего. Важно, чтобы нагрузка давалась равномерно на все тело, чтобы дети использовали балансные реакции, зрительно-моторную координацию, постуральную стабильность.

5. Отдых (см. пункт 3).

6. Игра. Если есть время и силы, то можно завершить физкультуру приятным интересным делом, например поиграть в боулинг (сбивать мячом кегли) или провести простую эстафету.

7. Прощание. Все вместе встают в круг, взявшись за руки, и хором говорят: «Молодцы!»

Каким бы ни было наполнение физкультурного занятия, оно должно быть интересным и не очень сложным, чтобы у ребенка повышались самооценка, вера в свои силы и ощущение успешности.

Отношения. Ведущий занятия – педагог, прототип учителя. На занятии должно быть достаточное количество assi-

стендов, которые обеспечивают безопасность, страхуя детей при выполнении заданий. Они мотивируют детей, эмоционально их поддерживают, иногда создают атмосферу конкуренции. Педагоги могут дать детям образец, выполняя те же задания. Иногда взрослому человеку трудно выполнить упражнение, предназначенное для детей. Возможность увидеть со стороны, как взрослый ассистент справляется со сложной для себя ситуацией (например, проползает по туннелю), может снизить тревогу у неуверенных в своих способностях детей и мотивировать их на выполнение задания. Следует стремиться к тому, чтобы все выполнили упражнение хорошо, хотя бы один раз.

Динамика. Степень структурированности занятия меняется в течение года. Для детей со стереотипным поведением в начале года занятие состоит из фиксированной последовательности заданий, а когда дети ее освоят, педагоги начинают дополнять и варьировать эту последовательность. В группе для детей с низким уровнем активности физкультура в начале может быть менее структурированной и оставлять больше возможности для спонтанного движения, провоцировать их всем доступным инвентарем к активному движению. Затем, когда станет понятно, что именно побуждает детей к движению, эти стимулы будут введены в структуру занятия в виде упражнений. В результате, опираясь на свои интересы, дети смогут участвовать в активностях, предлагаемых взрослыми вокруг этих интересов, а затем и в других заданиях. То есть область интересов детей будет постепенно расширяться, появится общее смысловое поле учеников и педагогов.

Литература

1. *Айрес Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. – М.: Теревинф, 2020.
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. *Егорова-Ракитская Д.* 3D-физкультура в детском саду, где «всё связано со всем». – СПб., 2018.
5. *Реутский С.* Физкультура про другое: СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2006.
6. *Цыганок А.А., Гордон Е.Б.* Коррекция пространственных представлений у детей // Педагогика, которая лечит / Сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2019. – С. 103–110.

Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова, И. С. Константинова,
М. А. Посицельская, А. Е. Рязанова, М. В. Яремчук

Урок в группе подготовки к школе¹

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 слышат все, но отвечать на них нужно только тогда, когда вызвали именно тебя.

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

¹ Впервые опубликовано в книге: Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2019.

участникам, управляет ходом дискуссии, следит за тем, чтобы выступающие не уклонялись от темы, резюмирует понимание, достигнутое в ходе беседы.

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 помощь 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.

Задачи занятия. На уроке ребенку с эмоционально-волевыми проблемами сложно продемонстрировать те умения, которыми он 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 клеящий карандаш.

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 не просто). 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.

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.

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.

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) (Нуриева, 2018; Лаврентьева, 2008) и урок математики (см., например, Моргунов, 2018).

Смыслы. Детям не просто справиться с новыми ограничениями, поэтому педагоги стараются им помогать: 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.

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.

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)¹.

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 ска-

¹ Н. Л. Моргун. Подготовка к обучению в школе детей с особенностями эмоционально-волевой сферы // Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / Сост. М. С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. – С. 178–200.

тывается 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.

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.

Пространство. Устройство класса хорошо известно: чаще всего 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.

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 про-

странства 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.

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.

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»).

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 отвер-

гнутым другими. И именно подобный тип уязвимости может свидетельствовать о развитии у него индивидуальных механизмов эмоционального контроля» (Никольская, 2008, с. 263).

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, понять, что происходит, убедиться в безопасности для них новой ситуации.

Поэтому необходимо освоить последовательность действий: «пока звонок не прозвенел, мы сидим за партой». В рамках этой структуры 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, запускать заводную игрушку, рисовать или слушать сказку).

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 (звучащими 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.

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 бы-

вает 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). Однако в школе такое расположение детей встречается редко, поэтому в группе подготовки к школе также обязательно проводятся уроки в классе с доской и партами.

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, чувство безопасности и неизменности всего, что происходит.

Для того чтобы помочь ребенку запомнить, где он сидит, на парту можно положить табличку с его именем или фотографией. (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).

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 занятиях¹, 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 очень устал и ему трудно продолжать работать вместе со всеми, ассистент может попросить у учителя разрешения выйти вместе с ребенком, а в идеале помогает ребенку попросить это разрешение самому.

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 парта 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 удастся не тратить время на раздачу материала; кроме того, туда можно убрать любимую куклу или машинку.

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».

Парта – это новое индивидуальное пространство ребенка (на других занятиях педагог и ребенок сидят за одним столом). Ребенку важно научиться тому, что он является

¹ 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.

«хозяином» своей парты, своего места в классе. Через некоторое время можно заметить, что дети, привыкнув сидеть на определенном месте, прогоняют с него других детей.

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».

Вова, 7 лет, вошел в класс и пошел к своему привычному месту. Учительница напомнила ему, что сегодня ребята сидят не так, как обычно. Вова неохотно пересел за парту, на которой лежала табличка с его именем, но в это время Гриша занял его, Вовино, место! Вова не выдержал и пошел прогонять Гришу. 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.

Выходя из класса на перемену, Вова обернулся к учительнице и сказал: «И никогда так больше не делай!»

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.

Дети с тяжелыми двигательными нарушениями, например с гиперкинезами, могут работать в специальных креслах или в вертикализаторах (при этом недопустимо длительное нахождение в одной позе). 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.

Иногда эмоционально-волевые проблемы также удаётся 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.

Даша, 6,5 лет, СДВГ. Девочке было трудно в течение всего урока сидеть за партой и не вскакивать, хотя она успешно справлялась с заданиями, сохраняла интерес к работе. Чтобы не мешать остальным детям и не провоцировать конфликты, ей 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.

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 дошколь-

ного 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 всем сторонам.

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.

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.

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, 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.

Сначала основная работа осуществляется детьми за партами, а выйти к доске учитель просит ребенка лишь за тем, чтобы повесить готовый рисунок или карточку. Потом работа, совершаемая у доски, усложняется: ребенка просят выйти к доске и сделать одну или две несложные операции (найти картинку, прикрепить надпись под рисунок 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.

Таким образом, основные этапы обучения работе у доски можно свести к следующим.

1. Повторить то, что уже сделали другие: вынести и повесить свою работу, по очереди выйти и провести линию от машинки к домику.

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.

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.

4. Повторить на доске то, что уже сделано за партой.

5. Все выполняют задание в тетрадях, а один у доски.

Вне зависимости от того, какая именно деятельность предстоит 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 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.

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.

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.

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 парты и как повесить портфель.

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.

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.

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.

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 приходиться 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.

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).

Жанна, 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». Жанна успокоилась и смогла спокойно заниматься на уроке.

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.

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.

Когда дети научились заходить в класс и не боятся сидеть за партами, можно вводить учебное содержание. «Каждый урок состоит из трех частей.

1-я часть – привлечение внимания.

2-я часть – обучающая. Это ознакомление с новым понятием.

3-я часть – самостоятельная работа детей» (см. *Моргун*, 2008, с. 182).

После этого следует краткое подведение итогов и приятная завершающая часть. Соотношение этих частей может меняться в зависимости от задач, возраста и умений детей.

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.

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 приготовить 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.

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.

Примерная последовательность развития обучающей части урока:

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;

2) добавляется задание с предварительным объяснением учителя («сегодня рисуем красную дорожку»);

3) возникает задание, требующее большего времени для выполнения («здесь нужно раскрасить все фрукты, а предметы одежды оставить нераскрашенными»);

4) в течение урока выполняются несколько заданий (провести стрелки, подписать цифры, раскрасить).

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.

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.

Урок в декабре: пятеро детей садятся на места и смотрят на доску. Учительница рисует план из двух пунктов: «Сначала мы собираем доски, потом делаем маракас». 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 пластиковую бутылку и 5–7 фасолинок. Каждый открывает бутылку, кладет в нее все свои фасолилки и закрывает бутылку. Учительница предлагает каждому из детей по очереди потрясти получившимся «маракасом». Затем следует звонок с урока.

Урок в марте: семеро детей с тремя сопровождающими слушают план урока: «Сегодня мы собираем доски с вклады-

шами, затем наряжаем большого и маленького мишку, потом работаем в тетрадах и в конце играем в стиральную машину». Собрав 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, шарфики, – 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 основе¹. 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 кнопку, чтобы игрушечная стиральная машина шумела. Учительница не настаивает.

Урок в мае: семеро детей 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.

На втором году обучения у детей может быть два урока в день: на одном происходит развитие речи (первые навыки классификации, знакомство с буквами, название предметов, глобальное чтение, игра в лото, выкладывание по порядку

¹ В данном случае использовалось пособие: Соловьева Е. В. Моя математика: Развивающая книга для детей 3–4 лет. – М.: Просвещение, 2010.

картинок с историями, инсценировка сказок детьми, беседы об окружающем мире и т.д.), на другом формируются предматематические представления (понятия величины, цвета, размера, установление взаимно-однозначного соответствия, задания на сериацию, выстраивание рядов по возрастанию и по убыванию, цифры и количества в пределах первой пятерки, игра в магазин).

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.

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 позаниматься, даже если поначалу ему не очень хочется делать задание.

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. 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).

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.

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».

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.

Многие слова, которые учитель употребляет на уроке, звучат похоже: парта, 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.

В начале занятий дети не понимают, что слова учителя, обращенные ко всем, обращены к каждому из них. Вот как выглядит речь учителя:

- Дети, достаньте ваши пеналы.
- Миша, достань, пожалуйста, пенал.
- Вера, доставай пенал.
- Коля, где твой портфель? Доставай пенал.
- Соня, достань свой пенал.
- Соня, возьми свой портфель и достань пенал.
- Соня, доставай пенал.

- Коля, умница, достал пенал.
- Миша, ты уже достал пенал?
- Верочка, молодец, достала пенал.
- Соня, где же твой пенал?

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.

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!»

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, обращаемого 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.

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».

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* связаны 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.

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.

Главное – не предъявлять сразу много требований и добиваться их выполнения с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Литература

1. *Беркович М.* Нестрашный мир. – М.: Теревинф, 2020.
2. *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.
3. *Грин Р.* Взрывной ребенок: Новый подход к воспитанию и пониманию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей. – М.: Теревинф, 2020.
4. *Дименштейн Р.П., Ларикова И.В.* «Интеграция» или «инклюзия»? // *Особый ребенок: Исследования и опыт помощи.* – М.: Теревинф, 2009. – Вып. 6–7. – С. 141–152.
5. *Захарова И.Ю.* Нарушения общения и проблемы поведения: опыт коррекции. / в сб. Педагогика, которая лечит – М., 2019.

6. *Кривцова С.В.* Учитель и проблемы дисциплины. – М.: Генезис, 1997.
7. *Моргун Н.Л.* Подготовка к обучению в школе детей с особенностями эмоционально-волевой сферы // Педагогика, которая лечит / Сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2019. – С. 178–200.
8. *Никольская О.С.* Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. – М.: МГППУ, 2008.
9. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 2020.
10. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки. – М.: Теревинф, 2019.
11. *Савенков А.И.* Как рассадить детей в классе: Психологическое пространство личности ребенка. – М.: Чистые пруды, 2006. – (Библиотечка «Первого сентября»: Школьный психолог; Вып. 4 (10)).
12. *Сансон П.* Психопедагогика и аутизм. – М.: Теревинф, 2012.
13. *Соловьева Е.В.* Моя математика: Развивающая книга для детей 3–4 лет. – М.: Просвещение, 2010.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6>
15. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993.

А. А. Цыганок, А. Л. Виноградова (Ермолаева),
И. С. Константинова

Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий¹

Введение

Нейропсихологический подход к коррекции отклоняющегося развития

Нейропсихология занимает важное место в ряду дисциплин, обращенных к проблеме нормального и отклоняющегося онтогенеза. Нейропсихологический анализ опирается на представления о системной динамической локализации высших психических функций (Лурия, 2000, 2004).

В настоящее время нейропсихология распространяется на новые практические области, включая помощь детям с трудностями обучения, с задержками психического развития, детям с генетическими заболеваниями, ДЦП, аутизмом, а также детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В работе с детьми, имеющими нарушения развития, нейропсихологический метод позволяет оценить степень несформированности той или иной психической функции,

¹ Впервые опубликовано: Цыганок А. А., Виноградова А. Л., Константинова И. С. Развитие базовых познавательных функций с помощью адаптивно-игровых занятий. – М.: Теревинф, 2006. – (Лечебная педагогика: методические разработки).

выявить слабые и, что особенно важно, сохранные звенья психических функций, возможности компенсации дефекта (Цветкова, 2002, Пылаева, Ахутина, 2004, Семенович, 2002).

Наиболее прогностически ценным в детской нейропсихологической диагностике является качественный анализ не отдельных психических процессов, а базисных «сквозных» механизмов высших психических функций¹ (ВПФ), без которых невозможно как развитие отдельных функций, так и выстраивание их взаимосвязей.

Специалист проводит обследование ребенка, выясняет состояние психической сферы (характер развития и уровни функционирования психических процессов, соответствие развития психической сферы биологическому возрасту), какие звенья высших психических функций развиты у него хорошо, сильно, а какие – более слабо и за счет чего имеются те или иные трудности обучения. При этом применяются как традиционные методики диагностического характера (функциональные пробы, тесты), так и методы наблюдения, включающие анализ деятельности ребенка и наблюдение за ним во время различных занятий.

Нейропсихологический подход применим к работе с детьми, имеющими разные нарушения развития, в т.ч. тяжелые, в возрасте от 4 до 14 лет. Такой широкий возрастной диапазон обусловлен тем, что при диагностике состояния познавательной сферы у ребенка с патологией развития часто выявляется несоответствие между его психическим развитием и биологическим возрастом.

¹ Понятие «высшие психические функции» (ВПФ) введено советским психологом Л. С. Выготским. К ВПФ относятся восприятие, память, мышление, внимание. При этом надо различать физический слух, зрение и т.д. (не являющиеся ВПФ) и активное восприятие, требующее от нас также и анализа получаемой информации, соотнесения ее с предыдущим опытом; также к ВПФ относится не любая память, а только произвольные ее формы, когда человек ставит себе задачу что-либо запомнить и в нужный момент воспроизвести – для этого он использует специальные средства (мнемонические техники).

Таким образом, можно применять одинаковые методы для развития познавательной сферы как у детей младшего дошкольного возраста, так и у более старших. При этом необходимо учитывать, что конкретное наполнение (развивающие методики и материалы) зависит как от реального возраста ребенка, так и от его интересов и мотивации.

Занятия являются комплексными и проводятся командой специалистов. Основную роль в процессе коррекции играют психолог и дефектолог. На разных этапах работы в программу включаются занятия с игровым, музыкальным, арттерапевтом, инструктором ЛФК, логопедом, посещение детской игровой группы, группы общения. Результаты работы регулярно обсуждаются специалистами на собраниях (педсоветах), в программу занятий ребенка вносятся коррективы: добавление или исключение определенного вида занятий, изменение содержания проводимых занятий в зависимости от состояния ребенка на данный момент.

Общие принципы нейропсихологического подхода к работе с детьми:

1. Необходимо знать и учитывать логику нормального онтогенеза¹: в патологии нет ничего, чего бы не было в норме.
2. Для профилактики дезадаптации важна более ранняя диагностика и коррекция базовых функций.
3. У детей мозг находится в процессе формирования, поэтому патологические условия развития приводят у них к возрастной незрелости, несформированности, атипичному развитию, в то время как у взрослых при поражении аналогичных отделов нервной системы наблюдается распад, нарушение сложившейся функции.
4. Недостаточно сформированные у дошкольников составляющие психической деятельности оказываются наи-

¹ Онтогенез – индивидуальное развитие человека, начиная с рождения. Психические функции в своем развитии проходят ряд обязательных последовательных этапов. При нарушениях развития ребенка происходит искажение прохождения этих этапов.

более уязвимыми в условиях, требующих мобилизации психической активности в связи с адаптацией к новым требованиям (начало посещения дошкольного или школьного учреждения, смена ведущей деятельности).

5. Выявление не актуального уровня знаний и умений, а соотношения базовых патогенных факторов и сохранных звеньев психической деятельности.

6. В силу сложности своего строения психическая функция никогда не нарушается полностью, всегда остаются сохранные составляющие. Также никогда не нарушаются все функции одновременно. Поэтому коррекцию необходимо строить как переструктурирование нарушенной функции за счет опоры на сохранные звенья.

7. Нужно учитывать социальные условия развития ребенка: особенности среды (сенсорно-обедненная или обогащенная), стиль воспитания, степень поощрения собственной инициативы ребенка в семье, востребованность той или иной функции.

Практика применения нейропсихологического подхода показывает, что он является адекватным и для анализа психического развития детей с тяжелыми нарушениями онтогенеза. Когда невозможно полное обследование ребенка, применяется направленное наблюдение за его поведением в свободной ситуации, игре. Для специалиста важны не столько актуальные умения и знания, которыми владеет ребенок, сколько его возможности, состояние психических функций, способы осуществления тех или иных операций. Необходимо исследовать зону ближайшего развития, учитывая возрастные особенности функционирования психики ребенка (*Выготский, 1960, 1997*).

Важным моментом является также подробный анализ анамнестических данных. Со слов родителей специалист получает информацию об особенностях протекания беременности, о заболеваниях, перенесенных матерью в этот период и ребенком в раннем детстве, о хронических заболеваниях, которыми страдают члены семьи ребенка. Важно выяснить особенности раннего развития ребенка, последовательности

и сроков появления основных двигательных и социальных навыков, речевого развития. Анамнестические данные дополняются результатами наблюдения психолога за ребенком: он оценивает уровень активности, стиль поведения, умения и интересы в настоящий момент.

Важно заметить, что, работая с ребенком с тяжелыми нарушениями развития, нельзя сделать вывод о состоянии ребенка после первой встречи. Ребенок может не продемонстрировать все свои возможности (в этом причина частых случаев гипердиагностики), с другой стороны, специалист может не увидеть всех существующих проблем. Необходимо провести несколько встреч для того, чтобы определить, что именно нарушено у ребенка. Неспособность ребенка выполнить предложенное задание может быть обусловлена разными причинами: например, возможно снижение общей активности, не позволяющее ребенку долго концентрироваться на задании, в другом случае страдает зрительное восприятие, и ребенок не может правильно опознать предлагаемые ему картинки и т.д. В каждом из этих случаев коррекционная работа будет строиться по-разному.

Поскольку при тяжелых нарушениях развития мозг изначально формируется в дефицитарных условиях, практически у всех таких детей страдают функции, связанные с левым полушарием, т.е. речь, произвольная регуляция деятельности. Однако эти нарушения носят вторичный характер по отношению к недостаточности функционирования стволлово-подкорковых структур и правого полушария мозга (Семенович, 2002). Таким образом, коррекционная работа начинается с воздействия именно на эти зоны мозга. В отличие от традиционных дефектологических подходов, использующих произвольное выполнение ребенком заданий, работа с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития, предполагает акцент на произвольные виды деятельности – игру, движение и т.п.

На основании системного анализа полученных данных разрабатывается индивидуальная программа коррекционно-

развивающего обучения для конкретного ребенка. В зависимости от особенностей строения ВПФ определяются направления работы по развитию психических функций, обучению ребенка в условиях нарушенного развития.

Работа строится на основе представления о трех функциональных блоках мозга (согласно концепции А. Р. Лурия)¹. Важное место отводится формированию межполушарного взаимодействия, необходимого для успешного протекания любого психического процесса.

Коррекционная работа с детьми с тяжелыми нарушениями развития начинается с формирования базовых систем: нормализации общей активности (повышения ее уровня, упорядочивания), развития эмоциональной сферы, движения и т.п. Развитие познавательных функций целесообразно начинать с работы на произвольном уровне.

Работа с ребенком, имеющим тяжелые нарушения развития, происходит в разных направлениях. Для развития каждого процесса ставятся определенные задачи, в решение которых включаются различные специалисты: игровые и арттерапевты, двигательные, музыкальные терапевты, массажисты и т.д. Помимо увеличения и упорядочивания общей активности ребенка, развития его взаимодействия с педагогом, на этих занятиях могут решаться задачи по развитию зрительного, слухового, тактильного восприятия, двигательной и оптомоторной координации, коррекции динамической (темповой) составляющей психической деятельности, фор-

¹ Для анализа механизмов протекания психических функций А. Р. Лурия выделяет три блока мозга. Первый блок – энергетический – обеспечивает поддержание оптимального уровня бодрствования и тонуса, готовность к приему и переработке информации, контролю и коррекции деятельности. Второй блок обеспечивает процесс приема, переработки и хранения информации. Третий блок мозга обеспечивает процессы программирования, контроля и регуляции деятельности. Согласованная работа всех трех блоков мозга обеспечивает нормальное протекание психической деятельности человека.

мироваться представления о форме, количестве и т.д., что составляет основу для развития в дальнейшем речи, различных видов деятельности, произвольности.

В процессе занятий дети обязательно курируются неврологом и (или) психоневрологом. Причем врачебный контроль осуществляется как путем направленного неврологического (психиатрического) обследования, так и в процессе наблюдения врачом за ребенком на занятиях. Врач вместе с педагогами, работающими с ребенком, определяет структуру нарушения психической сферы ребенка, участвует в составлении программы коррекционной работы. При необходимости он может назначить ребенку медикаментозную терапию, курс массажа, посещение бассейна, специальную диету (в некоторых случаях такие нагрузки ребенку противопоказаны, так как могут спровоцировать эпилептические приступы, соматические заболевания). По результатам врачебного контроля педагоги снижают или увеличивают ребенку нагрузку, заменяют занятия, требующие высокой произвольности, на менее произвольные виды деятельности (игровые занятия). Все это позволяет гибко корректировать индивидуальную программу для ребенка, не нарушая при этом целостность процесса.

Коррекционно-развивающая работа предполагает не тренировку определенных навыков, а формирование целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями. Работа предполагает последовательное прохождение ряда этапов, соответствующих закономерностям развития каждой психической функции в онтогенезе. Время перехода к новому этапу зависит от индивидуальных особенностей ребенка, глубины нарушений. В некоторых случаях возможна отрицательная динамика развития (например, после тяжелой болезни, длительного перерыва в занятиях ребенок теряет приобретенные навыки) – тогда так же, как и на начальном этапе работы, необходимо еще раз вернуться к предшествующему хорошо освоенному этапу и повторно освоить незакрепившуюся деятельность.

Принципы построения коррекционной, развивающей работы с детьми

1. Основной принцип: **коррекция – это не обучение**, а формирование базовых психических процессов, необходимых для обучения: зрительного восприятия, пространственных представлений, звуковосприятия и звуковоспроизведения, программирования и контроля, управления кинетическими и кинестетическими процессами и т. д. При своевременно начатой работе коррекция предшествует обучению, однако это бывает не всегда. В некоторых случаях от ребенка требуется усвоение навыков, к которым он еще не готов (например, несмотря на существующие нарушения он ходит в детский сад и должен осваивать общую программу), – тогда коррекция и обучение происходят одновременно, и специалист, ведущий коррекционно-развивающую работу, учитывает те требования, которые предъявляются ребенку в другом детском учреждении. Здесь важно установить контакт с воспитателями детского сада, объяснить им проблемы ребенка, вместе определить особенности работы с ним.

2. **Базовые системы связаны** не только с познавательной, но и с **личностной сферой** ребенка. Для успешного обучения необходимо создать систему мотивов, интересов и потребностей, что обеспечивает последующее усвоение знаний.

3. Перед началом коррекционной работы необходимо оценить, насколько уровень развития психических функций соответствует биологическому **возрасту ребенка**¹. **Нельзя сформировать то, к чему еще не готовы мозг и организм в целом.**

¹ Возрастные нормы функционирования различных психических процессов: предметное восприятие – к 3–4 годам; звукоразличение – к 2–4 годам; пространственные представления в движении – 6–7 лет, в символическом пространстве – 7–9 лет; саморегуляция и контроль – в основном к 14 годам, окончательно – к 21 годам.

4. Постепенное введение новых видов деятельности.

Ребенку легче осуществлять знакомые и доступные ему виды деятельности. Осваивать новое умение ребенку с нарушениями развития нелегко. Поэтому вводить новые задания и игры нужно постепенно. Иногда ребенок некоторое время не приступает к выполнению задания (не включается в новую игру), а наблюдает за педагогом и только после нескольких занятий решается сам осуществить какое-либо действие с помощью взрослого.

Развитие ребенка проходит ряд последовательных этапов. Каждая стадия развития создает предпосылки для нормального освоения последующего этапа. Поэтому если у ребенка имеются проблемы в развитии речевых и познавательных функций, то чаще всего надо начинать работать не с этим уровнем, а создать предпосылки для его нормального формирования, т.е. работать с нижележащими, базовыми уровнями (уровень психической активности, эмоциональная, сенсорная, двигательная сферы). К сожалению, часто при речевых нарушениях ребенка сразу отдают на занятия к логопеду, ставят звуки и т.п., и эта работа не дает выраженного результата.

В работе мы неоднократно замечали, что эти трудности бывают связаны с, казалось бы, далекими от речи процессами. Например, ребенок плохо чувствует свое тело, недостаточно координирован в движении, и при этом его речь нечеткая, неплавная, с элементами дизартрии. Это пример того, как нарушение двигательной сферы может повлечь за собой слабость тонкой моторики и артикуляционного аппарата. Таким образом, эффективная работа в данном случае предполагает начало занятий именно с развития крупной моторики.

Недостаточность пространственных представлений может приводить к трудностям координации, пространственным страхам (ребенок боится того, что он не видит – за спиной, за углом), трудностям формирования навыков самообслуживания (он не чувствует, как держать ложку, как одеваться) и т.д. В этом случае начинать работу нужно с формирования у ре-

бенка представлений о пространстве, о собственном теле, и уже на этой основе возможно развитие необходимых навыков.

Также часто у детей отмечаются нарушения процесса интеграции отдельных психических функций в целостные функциональные системы. С этим связаны многие трудности в обучении. Поэтому на занятиях необходимо активизировать и связывать между собой разные сенсорные системы (зрительную, слуховую, тактильную) через эмоциональные переживания. Например, при изучении букв мы ощупываем буквы, сделанные из различных материалов, ходим по букве, нарисованной на полу, складываем их из частей, дорисовываем, раскрашиваем разными цветами, при этом занятия эмоционально насыщены, интересны ребенку.

Онтогенез познавательной сферы

Познавательная сфера ребенка начинает свое формирование с самых первых дней его жизни. Прежде всего, ребенок включен в домашнюю ситуацию, в которой он получает множество ощущений: его кормят, он ощущает разнообразные прикосновения к своему телу, видит людей и предметы, слышит разные бытовые, природные шумы и голоса.

Известно, что психическое развитие ребенка в разные возрастные периоды происходит неравномерно. Так, например, развитие двигательной сферы ребенка наиболее интенсивно происходит в возрасте до 1,5–2 лет: он учится манипулировать с предметами, управлять своим телом в пространстве (переворачивается со спины на живот и обратно, ползет, учится сидеть, стоять, ходить). Речевое развитие более активно происходит после 1,5 лет: ребенок накапливает словарь, осваивает фразовую речь, наступают периоды словотворчества, вопросов и т.д.

Для каждой психической функции существует сензитивный возраст, когда она наиболее усиленно развивается. Сформировавшись, каждая психическая функция становится основой для развития других психических функций.

Развитие познавательных функций в условиях различных коррекционных сред

Коррекционно-развивающие занятия

Для любого занятия важно установление доброжелательных отношений между ребенком и педагогом, заинтересованность обоих участников процессом. Это создает предпосылки к тому, чтобы ребенок активно наблюдал за действиями педагога, подражал ему и выполнял необходимые задания. Важный принцип работы – активное участие ребенка, создание мотивации для того, чтобы он начал осваивать новые виды деятельности, которые он может выполнять пока только с помощью взрослого.

Занятия по сенсорному развитию

Недостаточное развитие чувствительности, ощущений собственного тела может проявляться в поведении по-разному. У одного ребенка дефицит ощущений приводит к инактивности, он не знает, как обращаться с собственным телом, каким образом можно, например, поменять положение, освободить затекшую ногу, выбраться из-под одеяла, достать игрушку и т.д. Со стороны это может выглядеть как нарушение двигательной сферы, часто таким детям ставят диагноз «детский церебральный паралич» и т.п. На самом деле истинно двигательных нарушений здесь нет.

В другом случае, наоборот, наблюдается повышенная активность: ребенок бегает по комнате, залезает на мебель, хватается разные предметы и при этом не получает адекватного «ответа» на свои действия. Он может сильно удариться или схватить горячий предмет и, не заметив этого, не отреагировать адекватным образом (например, не отдергивает руку). Иногда реакция на боль у такого ребенка бывает сильно отсрочена. Не чувствуя боли, ребенок не может предвосхитить опасные события и, таким образом, не учится, как обычный ребенок, что нельзя трогать горячее, хватать

острый ножик и т.д. Он не соизмеряет свои движения с препятствиями на пути и постоянно ударяется, спотыкается, набивает шишки.

Часто недостаточная чувствительность приводит к «пространственным» страхам из-за неисследованности пространства (ребенок не прослеживает, откуда появляется и куда исчезает тот или иной предмет, пугается неожиданных изменений).

Также у детей можно наблюдать и обратное нарушение – гиперчувствительность. В этом случае тоже изменяется поведение ребенка, он не знает, как двигаться, чтобы избежать неприятного прикосновения. Часто ему неприятна обычная одежда, которую другие дети просто не замечают (свитер кажется ему колючим, резинка сильно сдавливает тело и т.д.). Ребенок стремится снять одежду, не хочет одеваться, устраивает истерики. При этом окружающим кажется, что ребенок избалован, упрям.

Занятия по сенсорному развитию назначаются ребенку, недостаточно ощущающему свое тело, неадекватно реагирующему на раздражители (ребенок боится прикосновений, брезглив, не выносит попадания краски на руки, громких звуков и др.). Среди возможных результатов такой работы для познавательного развития важны следующие:

- активизация общего психического тонуса ребенка;
- поддержание тонуса у ребенка с повышенной истощаемостью в процессе познавательных занятий;
- установление эмоционального контакта ребенка с педагогом;
- развитие, дифференциация, нормализация чувствительности;
- освоение ребенком схемы тела;
- формирование представлений о собственном теле, его положении в пространстве;
- осознание себя через телесные ощущения.

Дополнительно могут ставиться и решаться такие задачи:

- развитие рисунка;
- развитие общей и тонкой моторики.

Игровая терапия

Игра – это наиболее естественная деятельность для ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок знакомится с окружающим миром, осваивает новые умения. Все, что ребенок узнал в ходе своего познавательного развития, включается в его игру и многократно повторяется: в манипулятивных играх ребенок снова и снова повторяет новое понравившееся ему ощущение, позже он играет с новыми предметами и явлениями (промокнув под дождем, ребенок, вернувшийся с прогулки, будет некоторое время играть в дождик в ванной, другой, впервые увидев в небе самолет, «превращает» в самолетики свои старые игрушки, подходящие по форме, – детали конструктора, карандаши); в ролевых играх более старшие дети проигрывают отношения взрослых, которые они наблюдают.

Один из критериев, согласно которому игра отделяется от других видов активности, – это добровольное участие в игре, свободное вхождение и выход из нее. Если в отношении взрослых игр с этим можно спорить (взрослые часто принимают участие в игре, чтобы наладить отношения с деловым партнером, не обидеть друга), то дети действительно играют только тогда, когда им этого хочется. При этом социальные роли участников игры могут сильно измениться: более старший ребенок может стать в игре «дочкой» и слушаться более младшую «маму»; если в игре участвует взрослый, то он может потерять свою роль «главного» и играть наравне с ребенком, а иногда и подчиняться ему.

В своем развитии игра проходит ряд стадий, превращаясь из манипулятивной в сюжетную и, еще более усложняясь, в ролевою. Из индивидуальной игра постепенно становится совместной: ребенок сначала осваивает окружающий его материальный мир, постигает его закономерности и на определенном этапе вовлекается во взаимодействие со сверстниками и взрослыми. В школьном возрасте игровая деятельность сменяется учебной, но ребенка, а позднее и взрослого, продолжают интересовать различные игры с правилами (например, игры в лото, домино, шахматы, карты и др.).

В процессе сюжетной игры при наличии хорошего контакта с педагогом ребенок с удовольствием взаимодействует с ним, принимает сюжет, правила. Таким образом, у ребенка появляется мотивация для того, чтобы преодолеть свои импульсивные действия, сделать над собой усилие (дождаться своей очереди в ролевой игре, своего хода в настольных играх). Для того чтобы участники игрового процесса понимали друг друга, они вводят новые слова, которые включаются в контекст игры, усваиваются ребенком, а потом распространяются на другие ситуации. Происходит формирование таких понятий, как цвет, форма, размер, вводятся координаты пространства (сверху/снизу, справа/слева). Позднее для общения с партнером по игре могут понадобиться предлоги («мячик лежит за шкафом», «собачка сидит под крылечком» и т.д.), логико-грамматические конструкции («кукла везет кошку на машине»). По мере развития игры у ребенка развиваются и пространственные представления, функции программирования и контроля за деятельностью.

Педагог управляет процессом игры, развитием сюжета, учитывая уровень развития и актуальные знания ребенка. Например, играя в машинку, один ребенок может катать ее педагогу и ловить, когда она катится обратно. Цель такого занятия – развитие произвольного внимания (надо сконцентрировать его на машинке и удерживать некоторое время, пока продолжается игра), усвоение пространственных характеристик «далеко/близко». Другой ребенок берет несколько машин и развозит их по гаражам, следит, чтобы каждая машина попала в гараж такого же цвета и чтобы ехали они не просто так, а по очереди. На одном из последних этапов работы ребенок с педагогом строит целую улицу, расставляет дома, вешает на каждый дом его номер и возит машины по заданному маршруту, причем каждая машина везет груз по определенному адресу. Такая игра требует от ребенка хорошего функционирования сразу нескольких разных процессов: произвольного внимания, ориентировки в созданном им пространстве, серийной организации процесса, моторной и

зрительно-моторной координации, способности совершать сложные действия двумя руками и др. Более старшие дети с удовольствием осваивают настольные игры, такие как «Методу» или «Монополия»: долгое время удерживают внимание на игре, ждут своего хода, соотносят свои действия с игровой ситуацией и действиями партнера.

В процессе совместной игры педагог может решать различные развивающие задачи, не давая ребенку заданий, а предлагая ему ввести в игру новый элемент, особым образом организует поле деятельности, обращает внимание ребенка на те или иные характеристики игрушек и окружающего пространства.

Физкультура

Занятия физкультурой направлены на расширение двигательных возможностей ребенка, развитие общей координации, коррекцию моторных нарушений (парезов, нарушений осанки), снятие мышечных зажимов.

Одной из целей занятий физкультурой является развитие у ребенка способности произвольно выполнять различные двигательные задания. Поэтому здесь взаимоотношения ребенка и педагога должны быть построены иначе, чем на игровых занятиях. Если сначала эти задания предлагаются ребенку в игре: «быстро убегаем от волка», «перелезаем через гору» и др., то на определенном этапе инструктор начинает требовать от ребенка произвольного их выполнения: «пройди по скамейке и брось мяч в корзину», «быстро пробеги до стены и обратно», появляются эстафеты, «полосы препятствий». Занятия могут проводиться индивидуально и в группе.

Сначала занятие может представлять собой свободную игру в физкультурном зале с использованием спортивного снаряжения. Педагог показывает ребенку, что можно делать с мячами, кеглями, гимнастическими палками; старается заинтересовать его разными упражнениями. Постепенно все больше времени на занятии занимают упражнения, которые дети выполняют вместе или по очереди, самостоятельно или

с помощью. Степень такой помощи зависит от состояния ребенка: кого-то надо вести за руку от одного снаряда к другому, руководить каждым действием, что-то делать руками ребенка; другому достаточно напоминать, когда перейти к следующему упражнению.

В результате курса занятий по двигательной терапии решаются задачи, важные для познавательного развития:

- освоение пространства помещения;
- освоение ребенком собственного тела;
- выполнение ребенком ряда последовательных движений;
- развитие зрительно-моторной координации;
- формирование взаимодействия рук, ног, реципрокной координации движений;
- развитие слухового внимания, умения действовать по инструкции;
- развитие способности удержать и выполнить одну или несколько инструкций.

Развитие предметно-практической деятельности

Предметно-практическая деятельность – наиболее естественный способ взаимодействия с миром для ребенка младшего дошкольного возраста. Через действия с предметами ребенок, не способный еще к абстрактно-логическому мышлению, познает закономерности окружающей его реальности. Сначала ребенок осваивает простые манипуляции с игрушками, учится брать их в руки, исследует их поверхность, форму. Позже у него появляется понимание того, зачем нужен тот или иной предмет: погремушка издает звук, ложкой едят и т.д. Потом ребенок осваивает простые действия со знакомыми предметами: вынимает игрушку из коробки и прячет ее обратно, строит башню из кубиков. Все это необходимо для развития как двигательной сферы, так и интеллекта ребенка.

Дети с различными нарушениями развития часто не достигают этапа предметно-практической деятельности, их долгое время удовлетворяют простые манипуляции с пред-

метами, сенсорные ощущения. Некоторые дети пропускают этот этап, переходя сразу к более сложным формам деятельности (например, осваивают счетные операции), которые, однако, выполняются ребенком только формально: некоторые дети перемножают большие числа, другие увлекаются переводом числа из десятичной системы счисления в восьмеричную, но при этом не могут поставить на стол нужное количество тарелок, чтобы хватило всем, кто пришел обедать. В обоих случаях ребенку требуются специальные занятия по развитию предметно-практической деятельности, т.к. только на этой основе возможно дальнейшее развитие познавательной сферы.

Занятия (индивидуальные или групповые) направлены на решение следующих задач:

- привлечение внимания ребенка к определенному виду деятельности;
- формирование мотивации к работе и достижению значимого результата;
- формирование произвольного внимания;
- формирование представления о результате деятельности;
- развитие способности последовательного выполнения нескольких действий;
- развитие самостоятельного планирования деятельности;
- формирование контроля за результатом деятельности;
- формирование простейших математических представлений («один/много», «большой/маленький», «больше/меньше»);
- знакомство с основными цветами, простейшими формами;
- формирование способности зрительного соотнесения формы, размера, цвета;
- формирование пространственных представлений;
- развитие способности в процессе работы переключаться на следующее действие, т.е. серийной организации действий;

- развитие чувствительности рук;
- развитие тонкой моторики;
- формирование графических навыков;
- стимуляция собственной речи ребенка;
- формирование коммуникативных навыков;
- формирование умения просить помощи, пользоваться предлагаемой помощью, подсказкой.

Музыкальные занятия

Музыкальные занятия – один из самых эмоционально насыщенных видов работы. Очень многие дети с нарушениями развития интересуются миром звуков больше, чем другими ощущениями. Ребенка захватывают музыка, любимые песни и сам процесс занятия, на котором разные звуки сопровождают разнообразные упражнения и игры. Смена звукового оформления делает более заметной и понятной смену видов работы: ходьба под музыку, игра на инструментах, пение, танцы и др. Благодаря этому на музыкальных занятиях уже с первых этапов удается ввести четкий повторяющийся ритуал – правила, которые дети выполняют легко и с удовольствием.

Структура занятия предлагается сразу и на первых этапах работы остается постоянной: песни и танцы могут меняться (по мере их освоения детьми и постановки новых терапевтических задач), но последовательность видов работы сохраняется. Когда дети привыкают к этой структуре, у них появляются любимые задания и упражнения, появляется возможность менять их последовательность.

Как правило, начинается занятие с приветствия, после которого следуют музыкальные игры с движением, песни, игра на музыкальных инструментах; заканчивается занятие общим танцем и прощанием. Каждый вид работы может быть представлен заданиями разной сложности, наиболее адекватными для данной группы детей. Например, двигательным заданием может быть ходьба по залу под музыку (каждого ребенка держит за руку педагог, который помогает ему вовремя остановиться, когда прекращает звучать музыка, и

возобновить движение, когда музыка опять начинает звучать, – простой вариант); на заключительных этапах работы дети самостоятельно повторяют сложные ритмичные движения, показанные педагогом.

Индивидуальное занятие может более гибко изменять свою структуру в зависимости от актуальных задач, успехов ребенка, его интересов. Здесь у музыкального терапевта больше возможностей для учета индивидуальных особенностей, предпочтений и потребностей каждого ребенка, подбора полезных именно ему упражнений для развития определенных процессов. Ребенку подбираются музыкальные инструменты, которые ему нравятся больше других и игра на которых направлена на решение актуальных задач (например, развитие тонкой моторики или взаимодействия рук). Песни и танцы, которые используются на занятии, может выбирать как специалист, так и сам ребенок.

Задачи, которые решаются на музыкальных занятиях:

- развитие слуховой сферы:
 - развитие слухового внимания;
 - обучение различению неречевых звуков;
 - обучение выделению музыкальных звуков из других шумов;
 - обучение локализации звука в пространстве;
 - обучение определению источника звука;
 - развитие чувства ритма;
 - привлечение внимания к разным характеристикам звука: длительности, громкости, высоте;
 - развитие представлений о темпе музыкального произведения и деятельности ребенка;
- развитие речи:
 - стимуляция речевой активности;
 - преодоление гиперконтроля за речью у неговорящих детей, переключение внимания ребенка с процесса речи на общее действие;
 - развитие речевого и певческого дыхания;
 - работа с речевой интонацией;

- развитие двигательной сферы:
 - развитие ритмичности движений;
 - формирование темповых характеристик движений;
 - развитие координации движений, общей и мелкой моторики;
 - развитие произвольных движений;
 - формирование у ребенка внутреннего контроля за своими действиями;
 - обучение управлению своим телом;
- развитие пространственных представлений, ориентировки в пространстве: формирование координатных представлений, представлений о направлении движения (вперед/назад, вправо/влево, по кругу и т.д.).

Создание условий развития ребенка вне занятий

Развитие ребенка происходит постоянно. Понятно, что активной работы один или два раза в неделю для получения результата недостаточно. Поэтому очень важно обсудить с родителями, как решать поставленные педагогами задачи в домашней жизни.

На начальных этапах работы с ребенком основная рекомендация – организация времени ребенка в течение дня. Должен быть установлен режим, учитывающий постоянные, обязательные события (такие как сон, еда, прогулка) и те, которые происходят не каждый день (прием гостей, поездка на занятия и др.). Предсказуемость окружающего мира помогает ребенку строить свое поведение, соотносить его с обстоятельствами жизни. Если ребенку трудно самому разобраться в событиях (он не знает, что делает, например, каждый день после ужина), с ним полезно регулярно обсуждать, что происходило сегодня, что будет завтра, что понравилось, запомнилось из событий прошедшего дня. Многим детям помогают карточки с изображениями действий и событий, последовательность которых служит наглядным расписанием дня.

Понятным для ребенка должно быть и пространство. Во-первых, важно, чтобы пространство было зонировано, т.е.

в каждом месте занимаются определенным делом (на кухне готовят и едят, в ванной моются и играют с водой и т.д.). Даже в небольшой квартире можно устроить ребенку уголок, где он может играть, место для занятий и т.д. Во-вторых, вещи, с которыми он имеет дело, как правило, занимают определенное, постоянное место, чтобы ребенок всегда мог найти свои игрушки в одной и той же коробке, одежду – на своей полке и т.д. Тогда позднее он сможет сам убрать их на место – появится возможность давать ему поручения, а потом закрепить за ребенком и какую-нибудь обязанность (убирать свои игрушки, накрывать на стол и др.).

Одним из важных принципов организации жизни является активность ребенка. И дома, и на занятиях со специалистами ему предлагаются такие виды деятельности, которые он может выполнить сам или с помощью взрослого. Эта деятельность нравится ребенку, он видит ее результат и стремится снова и снова его достичь, почувствовать свои возможности. Если специалисты на занятиях предлагают ребенку игры, которые впоследствии сменятся учебными заданиями, то дома родители активно привлекают его к обычной домашней работе. У ребенка появляется определенное дело, которое он выполняет всегда сам (поливает цветы, помогает мешать салат, стирать и т.д.), что позволяет ему почувствовать свою важность, роль в семье. Осознание такой роли, в свою очередь, ведет к увеличению активности ребенка, стремлению еще больше помогать родителям. Все успехи ребенка обязательно поощряются, вид такого поощрения выбирают родители исходя из особенностей ребенка, можно обсудить эту тему со специалистом.

Кроме того, родители выполняют рекомендации специалистов, которые работают с ребенком, знают его особенности. Когда на занятиях происходят какие-то положительные изменения (ребенок научился взаимодействовать с педагогом, освоил новую игру или действие и т.д.), часть работы, проводимой на занятиях, передается родителям, чтобы они дома так же играли и занимались с ребенком.

В свою очередь родители сами могут дать специалистам много полезных сведений о том, что любит делать ребенок, что у него особенно хорошо получается, а чего он боится.

В результате согласованной работы специалистов разного профиля и родителей в состоянии ребенка происходят существенные изменения.

Ожидаемые результаты занятий

В результате коррекционно-развивающей работы у ребенка поддерживается оптимальный уровень активности, он учится регулировать свое поведение, концентрировать внимание на предложенной ему взрослым деятельности (игре, задании). Специалисты добиваются положительной динамики в развитии моторной, сенсорной, мнестической сфер, речи.

Достижение этих целей делает возможным переход ребенка на новый уровень развития, что предполагает готовность его к элементарной целенаправленной учебной деятельности. Только теперь ребенок становится способен к организованным занятиям с дефектологом, логопедом, возможна традиционная нейропсихологическая коррекция.

Способы оценки результативности работы

В работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития, используется качественный анализ нарушений и происходящей динамики. Так, например, для специалиста не столько важно количество освоенных ребенком слов, сколько его умение использовать речь для общения и регуляции своего поведения. Также мы отмечаем, не «сколько минут ребенок не убегает из комнаты, где происходит занятие», а «насколько он включен в деятельность». Это может быть несколько секунд активного взаимодействия с педагогом, и они важнее, чем полчаса пассивного наблюдения.

Выводы о происходящей динамике можно сделать следующими способами:

1. Сравнительный анализ первичной и повторной диагностики. Результат фиксируется в карте динамического

наблюдения ребенка дважды за учебный год. Анализ доступных ребенку видов деятельности, особенностей двигательной, сенсорной и эмоциональной сферы, пассивного и активного словаря, понимания обращенной речи.

2. Наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в свободной ситуации и на занятии: устойчивость к психическим нагрузкам, время сосредоточения на предлагаемой деятельности, соотношение целенаправленной и хаотичной активности, скорость усвоения нового материала и приобретения навыков.

3. Отзывы родителей и специалистов об изменениях в поведении и деятельности ребенка.

Диагностика состояния психической сферы ребенка

Первым этапом занятий с ребенком является диагностика состояния ВПФ, которая обычно в работе с детьми, имеющими негрубые нарушения, проводится по стандартной методике обследования, разработанной в лаборатории А. Р. Лурия. В работе с детьми с легкими нарушениями развития также используются модификации методики, разработанные Т. В. Ахутиной, Л. С. Цветковой, А. В. Семенович специально для детского возраста (альбомы).

В случае тяжелых нарушений развития даже адаптированные методики оказываются недоступными для ребенка (он не может сконцентрировать внимание, не владеет речью, имеет грубые моторные нарушения, нарушения произвольности и мотивации), тогда специалист наблюдает за поведением ребенка, делает выводы о состоянии эмоционально-волевой сферы (возможность установления контакта, эмоциональная ригидность или лабильность, состояние общей активности: гипо- или гиперактивность), двигательной сферы ребенка (крупная и тонкая моторика, координация движения, оптомоторная координация, мануальные предпочте-

ния), общий темп деятельности. Необходимо также обращать внимание на состояние зрительной, слуховой и тактильной сферы (первичные сенсорные нарушения, симптомы игнорирования, гипо- и гиперсензитивности).

Если ребенок вступает во взаимодействие, возможно наблюдение за его поведением в совместной игре, в процессе взаимодействия с родителями и с незнакомыми взрослыми. Здесь специалист оценивает способность соблюдать правила, поддерживать и развивать сюжет игры, понимание ребенком речи, его собственную активную речь, выполнение инструкций. Вводя в игру разные элементы, можно оценить и такие способности, как различение и соотнесение цветов, опознавание реальных предметов, игрушек и картинок, понимание предложных, логико-грамматических конструкций. Например, ребенку, заинтересованному игрой, предлагается добавить к уже имеющимся игрушкам новую, и дается под-сказка: «У нас есть еще машинки, одна стоит под столом, а другая – на окошке, принеси, будем катать их с горки». Здесь можно оценить, с одной стороны, понимание ребенком пред-логов «на» и «под», слов «стол», «окошко», «машинки» и, с другой стороны, способность понять и удержать инструкцию, т.е. импрессивную речь и слухоречевую память.

В зависимости от возможностей ребенка ему дополни-тельно могут предлагаться отдельные задания из нейропси-хологической батареи методик. Также могут использоваться другие задания для исследования познавательной сферы: разрезные картинки, конструктор, сортировка, классификация, доски Сегена и т.д. Чем сложнее картина нарушений у ребенка, тем меньше процедура диагностики будет напоминать стан-дартное обследование, при котором ребенок долгое время сидит за столом и выполняет задания. Значительную часть обследо-вания будет занимать игра, которой должно предшествовать наблюдение за ребенком, оценка его предпочтений и интере-сов, выбор психологом интересной для данного ребенка игры.

Результатом диагностики является заключение, в кото-ром отражается структура развития психической сферы ре-

бенка: соотношение развития базовых и высших психических функций, характер и глубина нарушений, а также наличие сохраненных звеньев функциональных систем. Важно отразить состояние эмоционально-личностной сферы ребенка. Необходимо оценить, насколько уровень развития этих психических функций соответствует возрасту ребенка.

В соответствии с выявленными нарушениями разрабатывается индивидуальная программа комплексной психолого-педагогической коррекции, которая осуществляется междисциплинарной командой специалистов – психологом, дефектологом и др.

Коррекционная работа с детьми с тяжелыми нарушениями развития

Коррекционная работа начинается с установления с ребенком эмоционального контакта, выяснения его интересов, наличия сверхценных интересов, уровня мотивации, толерантности к психическим нагрузкам, времени, в течение которого ребенок может активно участвовать в занятии. На это может уйти длительное время, у специалиста может сложиться впечатление, что он не выполняет конкретных коррекционных задач. Тем не менее без этого этапа дальнейшая коррекционная работа невозможна или крайне неэффективна.

Очень важно учитывать особенности сенсорной сферы ребенка, например избегать тех стимулов, к которым он гиперсензитивен, постепенно и аккуратно повышать устойчивость к ним.

Эффективность занятия также зависит от активности самого ребенка, выполняет ли он сам необходимые операции и действия или пассивно подчиняется воздействию педагога. Так, например, игровые физкультурные занятия, где ребенок эмоционально переживает происходящее, оказываются намного эффективнее традиционного массажа.

Необходимо учитывать, что с теми видами деятельно-

сти, которые ребенку знакомы и доступны, работать легче: ребенок не боится, что у него не получится выполнить задание (просьбу, предложение) педагога, при этом есть возможность усложнять и видоизменять уже освоенное ребенком действие. Новые виды деятельности надо вводить постепенно, давая ребенку возможность понять, заинтересоваться и научиться выполнять задание, освоить игру.

С ребенком работает команда, включающая разных специалистов (психолог, дефектолог, инструктор ЛФК и др. – это зависит от поставленных задач). При этом каждый специалист решает общие задачи своими методами. Например, работая над пространственными представлениями, инструктор ЛФК может располагать предметы в физкультурном зале таким образом, чтобы ребенок максимально осваивал все пространство, музыкальный терапевт будет предлагать ему разные танцевальные движения, во время игры можно учиться пониманию предлогов и прятать игрушки в шкаф, под стол и т.д.

Коррекция нарушений функций первого функционального блока мозга

Первый – энергетический – функциональный блок мозга обеспечивает оптимальный уровень тонуса нервной системы, поддержание необходимого состояния бодрствования. Только при его полноценной работе возможна нормальная активность ребенка. Нарушения в работе первого блока мозга могут проявляться в снижении уровня психической активности, быстрой истощаемости ребенка, колебаниях внимания – эти симптомы не позволяют ребенку осуществлять ту или иную деятельность, играть, выполнять задания.

Часто одним из симптомов нарушения этого функционального блока у детей является снижение общей активности: они пассивны, не интересуются окружающим, снижен объем двигательной и познавательной активности. В этом случае необходима стимуляция активности через сенсомо-

торную (вестибулярную, кинестетическую, зрительную, слуховую, тактильную) и эмоциональную сферы. Ребенку предлагаются различные игры, включающие ритмичные движения с обязательным эмоциональным подкреплением, – игра часто содержит момент кульминации. Например, в игре «ехали мы, ехали...» ребенок сидит на коленях у взрослого, который раскачивает его под ритм стихотворения и в конце «роняет», но в последний момент подхватывает и не дает упасть – при этом ребенок испытывает сильную эмоцию, которая подхватывается педагогом (возможна выразительная мимика, восклицание: «Ой, страшно!» и др.). Если ребенок маленький, педагог может взять его на руки и покружить или слегка подбросить и поймать. Более старших детей могут качать два педагога. Если ребенок любит музыку, звучащие игрушки, ему будут полезны музыкальные занятия, на которых движение гармонично сочетается со звуком, причем он может сам уловить ритм звучащей мелодии и отразить его в собственном движении (танце). Также можно качать ребенка на качелях, в гамаке или в одеяле, рекомендовать родителям гулять на детских площадках, где есть карусель. Необходимо отметить, что детям с эписиндромом такие игры противопоказаны, так как могут спровоцировать судорожный приступ, поэтому в работе с такими детьми особенно важен врачебный контроль за процессом коррекции.

Для этих же целей используется массаж, ароматерапия, водные процедуры (здесь особенно необходим врачебный контроль), можно рекомендовать ребенку занятия иппотерапией. По мере роста активности ребенка ему можно предлагать не отдельные сенсорные ощущения, а включать их в более сложный игровой контекст.

Для таких занятий подходят игры, в которые обычно играют с маленьким ребенком (потешки, стихи, сопровождаемые действиями). Важным приемом является использование упражнений, в которых от ребенка требуется удержание определенного ритма, например ходьба под музыку в определенном темпе, отстукивание ритма песни на барабане.

Когда ребенок может удерживать один ритм, вводятся задания на смену ритма – ребенок учится улавливать меняющийся ритм и действовать соответственно.

В работе используются также приемы, изложенные в программе комплексной психомоторной коррекции А. В. Семенович, дополнительно используются упражнения по формированию правильного дыхания из методик по работе с больными бронхиальной астмой (С. М. Иванов, Е. В. Щадилов).

Игровые, музыкальные занятия и арт-терапия также направлены на повышение энергетического фона ребенка, формирование мотивации к занятиям и взаимодействию с педагогом.

Коррекция нарушений функций второго функционального блока мозга

Второй функциональный блок мозга является блоком приема, переработки и хранения информации. Работа соответствующих анализаторных систем позволяет нам видеть, слышать, а также запоминать и воспроизводить эту информацию, сопоставлять ее с предыдущим опытом.

Развитие восприятия

Развитие зрительного восприятия

При нарушении зрительного гнозиса¹ ребенок плохо опознает картинки или даже реальные предметы. В случаях выраженных нарушений он не узнает знакомые игрушки, предметы домашнего обихода. Также возможны серьезные

¹ Зрительный гнозис – важная составляющая зрительного восприятия, позволяющая опознавать увиденные предметы и изображения. При его нарушении человек не понимает, что видит, не может назвать предмет, определить, для чего он нужен. В случаях менее выраженных нарушений оказывается затруднено только опознание сложных видов информации, например картинок. При этом острота зрения, как правило, сохранна. Также выделяют слуховой и тактильный гнозис.

трудности при опознавании лиц знакомых людей. При менее тяжелых нарушениях слабость восприятия не оказывает серьезного влияния на поведение ребенка, но проявляется в некоторых ситуациях, например при игре в лото. Работа начинается с того уровня, на котором ребенок успешно справляется с предлагаемыми ему действиями.

Опознавание реальных предметов. На первом этапе работа ведется с использованием реальных предметов, если ребенок испытывает трудности при их опознавании. Трудности зрительного восприятия компенсируются за счет других анализаторов: игрушки ощупываются, оценивается их форма, фактура поверхности. Если используются знакомые продукты, возникает опора на их запах и вкус. С ребенком обсуждают (или рассказывают ему), на что похож предмет, какого он цвета. Научившись зрительно опознавать предметы, ребенок постепенно овладевает способностью находить предмет среди других, а также узнавать его по его фрагменту, собирать его из частей и т.д. Например, можно собрать яблоко, огурец из двух половинок, приставить к игрушечной машине колеса и т.д.

Опознавание реалистических изображений. На следующем этапе ребенок учится устанавливать соответствие между предметом и его изображением. Сначала можно использовать фотографии или четкие рисунки знакомых предметов. Здесь цвет, форма изображения максимально отражают реальность. Лучше, если на фотографии изображен только один предмет, хорошо выделяемый из окружающего его фона. Позднее количество изображенных предметов увеличивается, ребенок выполняет задания, требующие анализа сюжетной картинки (описать сюжет, найти различия, найти определенный предмет среди других и др.).

Важное место в коррекции занимают игры в лото, которые можно организовать по-разному в зависимости от поставленных задач. Так, ребенок может искать на своей большой карте картинку, которую показывает педагог, – при этом он может еще не понимать, что именно он ищет, а ори-

ентироваться на какие-то наиболее яркие признаки изображенного предмета (цвет, форма). При другом варианте игры педагог не показывает ребенку карточку, а называет предмет и ждет, чтобы ребенок нашел и показал соответствующую картинку, – только после этого (или после нескольких ошибочных действий ребенка) предъявляется карточка, и ребенок может проверить свой выбор. Если ребенок может назвать картинку, педагог спрашивает, каких картинок ему не хватает, чтобы закончить игру, – ребенок смотрит на карту, на которой уже лежат некоторые карточки, и просит дать ему остальные. Когда ребенок освоил определенную игру, можно усложнить ее, изменив картинки в лото. Так, если в начале коррекции на большой карте изображены 3–4 предмета, значительно отличающиеся друг от друга по нескольким характеристикам, то в процессе занятий количество картинок увеличивается до 6–8, причем среди них могут быть похожие друг на друга.

Опознавание зашумленных изображений. Когда ребенок научился соотносить предмет с реалистичным изображением, задача усложняется: изображение становится контурным, схематичным, черно-белым или зашумленным (перечеркнуто линией, наложено на другое изображение и т.д.). Здесь при восприятии приходится ориентироваться на меньшее количество признаков (только форма) или избирательно анализировать только то, что относится к данному изображению (в случае перечеркнутых и наложенных изображений). Здесь также используются игры в лото, в которых ребенок соотносит цветные карточки с черно-белым образцом (например, это может быть ксерокопия цветного образца).

Конструирование изображений. На последнем этапе ребенок учится опознавать изображение по одной его части, фрагменту. Это и есть основная трудность, которую испытывают больные со зрительной агнозией и, соответственно, дети со слабостью зрительного гнозиса. Педагог предлагает ребенку картинки, разрезанные на две части, и показывает, как «починить» картинку. Ребенок сначала повторяет дей-

ствии педагога, а потом собирает картинку самостоятельно. Иногда ребенок сразу узнает предмет, называет его и затем складывает; некоторым детям трудно понять, что именно они собирают, пока они не увидят целую картинку.

Мы используем два основных вида разрезных картинок. Первый – картинки, разрезанные на *фрагменты* (например, на две половинки). Второй вид картинок – картинки, состоящие из *элементов*. Здесь ребенок видит отдельные части изображенного предмета: соцветие, стебелек и листочек (цветок); циферблат и стрелки (часы); кузов, кабину и колеса (машина) и т.д. По мере освоения ребенком определенного набора картинок увеличивается количество частей, из которых они состоят, картинки из фрагментов сменяются кубиками (здесь появляется новая задача – найти на кубике сторону, на которой изображен кусочек нужной картинки).

Развитие слухового восприятия

При нарушении слухового восприятия (при сохранном физическом слухе) ребенок недостаточно хорошо различает окружающие его звуки. Он плохо ориентируется в мире, так как не может определить источник звука, соотнести звук с издающим его предметом. Часто это приводит к страху (многие дети боятся звука работающего пылесоса, так как не соотносят шум с предметом – пылесосом – и со смыслом происходящего – уборкой). Также таким детям трудно контролировать свои действия (например, закончив играть с водой, ребенок забывает выключить кран, так как не выделяет шума текущей воды среди других звуков). Трудности слухового восприятия проявляются и в развитии речи. Так, дети не «слышат», не понимают интонации говорящего, не чувствуют эмоциональной составляющей коммуникации. В дальнейшем при такой слабости слухового восприятия искаженно формируется и речевое восприятие (и собственная речь ребенка).

Различение неречевых звуков. Сначала педагог в процессе игры знакомит ребенка с различными бытовыми звуками: шум воды, звук падающих предметов, скрип двери и

т.д. Эти звуки ребенок может вызвать сам и таким образом установить связь между определенным действием и звуком. Далее необходимо расширять репертуар доступных и известных ребенку звуков – используются звучащие игрушки, шумовые музыкальные инструменты. Сначала ребенок просто играет с этими предметами, извлекая разные звуки, потом начинает угадывать источник звука, не видя его, подбирает пары предметов, звучащих одинаково. Здесь используются разные звучащие игрушки, детские музыкальные инструменты, педагог может сам изготовить коробочки с разным наполнением (песок, крупа и т.д.), которые издают определенный звук.

Различение контрастных речевых звуков. Ребенок, научившийся различать звуки, издаваемые предметами, может заинтересоваться и звуками речи. Он еще не понимает в полной мере слов и фраз, но может отличить непохожие звуки, которые произносит взрослый (например, гласный и согласный), может угадать, приближается к нему самолет (со звуком «У-у-у») или змея («Ш-ш-ш»). Потом ставится задача различить более близкие звуки. Появляются игры, в которых ребенок произносит простые слоги, звукоподражания («ау», «уа», «би-би» и т.д.). Более сложным заданием является понимание слов, отличающихся одним звуком (по ходу игры ребенка просят дать или показать «миШку» и «миСку», «Бочку» и «Дочку» и т.п.).

Понимание речи. В соответствии с одним из принципов коррекции работа ведется от простого к сложному. Так, сначала ребенок учится понимать отдельные слова (показывает или дает по просьбе взрослого предмет или картинку), потом учится понимать и выполнять инструкции (от простых одноступенчатых к двух-, трехступенчатым). При работе с детьми с тяжелыми нарушениями очень важно, чтобы все упражнения включались в игровой контекст, тогда ребенок не выполняет задания, а совершает действия, подходящие к игре («покупает» в магазине несколько игрушек по просьбе «мамы» и т.д.).

Развитие тактильного восприятия

При нарушении тактильного восприятия у ребенка нарушается формирование представлений о своем теле, страдает развитие крупной и тонкой моторики, координации движений. Нарушение тактильного восприятия может выражаться в гипер- или гипосензитивности. При этом могут формироваться страхи и нарушения поведения (в одних случаях ребенок не получает необходимой информации из окружающей среды и не может адекватно реагировать на происходящие вокруг события, в других, наоборот, любое воздействие оказывается для него слишком сильным, непереносимым). И в том и в другом случае ребенок может демонстрировать как повышенную активность (он стремится получить необходимую сенсорную информацию или, наоборот, избежать воздействия), так и инактивность, пассивность (не реагирует на те стимулы, которых не чувствует, например прикосновение к горячему чайнику, или, наоборот, боится двигаться, чтобы не удариться, не прикоснуться к неприятным для него объектам).

Несмотря на заметные различия между гипер- и гипосензитивностью, работа по их преодолению имеет общие черты. Так, основной задачей мы ставим расширение сенсорного опыта ребенка. Сначала педагог привлекает внимание ребенка к тактильным ощущениям, играя с ним в игры для совсем маленьких детей («Сорока-ворона», «Ладушки» и т.д.).

В игре ребенка знакомят с различными предметами, их текстурой, все это происходит в эмоционально насыщенном контексте, так что смыслообразующим моментом является сюжет. В игре ребенок может ощупывать руками разные поверхности, ходить по ним ногами, соприкасаться всем телом с различными материалами (шариками в «сухом бассейне», песком, камешками, крупой, подушками, водой разной температуры и т.д.). Если ребенок боится и избегает прикосновений к новым предметам, целесообразно использовать в игре хорошо знакомые ему предметы – любимые игрушки. Их можно ощупывать, прятать под одежду ребенка и искать.

Полезны игры, в которых происходит объединение информации разной модальности – тактильной и зрительной или слуховой. Так, педагог предлагает ребенку игры со специальными красками для рук, в которых кроме тактильного в значительной мере задействован зрительный анализатор; при игре со звучащими игрушками ребенок может ориентироваться на звук (самолет летит и гудит, а потом садится к ребенку на коленку).

По мере освоения ребенком разных ощущений игры с ними усложняются. Так, познакомившись с разными поверхностями, ребенок может сортировать их, отделяя мягкие от жестких, теплые от холодных и т.д. На последующих этапах ребенок учится отгадывать предмет на ощупь: сначала ищет знакомую игрушку среди сильно отличающихся от нее (под одеялом спрятана мягкая игрушка и несколько кубиков), потом становится возможной игра в «волшебный мешочек», в которой ребенок ищет определенный предмет среди похожих по размеру и текстуре (например, деревянные фигурки).

Развитие пространственных представлений

Освоение телесного пространства. Если в процессе диагностики мы видим у ребенка выраженные трудности пространственной ориентации, коррекционные занятия начинаются с обращения к предыдущему уровню функционирования. В данном случае необходимо сформировать у ребенка целостное представление о собственном теле (см. методику комплексной психомоторной коррекции А. В. Семенович). На этом этапе очень полезны занятия по сенсорному развитию, где ребенок получает различные ощущения от своего тела. В первую очередь это тактильные (педагог прикасается к руке, ноге, спине ребенка и т.д., рисует на его животе краской или глиной, которая, высыхая, немного стягивает кожу) и вестибулярные (педагог качает ребенка на качелях или на руках, кружит и т.д.) ощущения. Некоторые неизученные части тела становятся лучше заметны ребенку, если от них исходят несколько ощущений разной модальности: так, к

руке или ноге привязывается колокольчик, который звенит, как только ребенок совершит даже небольшое движение, раскрашенная яркой краской рука или нога привлекает зрительное внимание ребенка, интересно еще и то, что такая рука и нога оставляет яркий след на бумаге (ребенок может оставить след, «нарисовать» линию). Эти упражнения позволяют ребенку обратить внимание на те части тела, которые он игнорирует, осознать, зачем они нужны (ногами можно топтать, пинать мячик, руками – брать игрушку, трогать разные поверхности, рисовать и т.д.). Далее ребенок овладевает своим телом, учится ориентировать его в пространстве (изменение поз, перемещение).

Освоение внешнего пространства. Наша задача – дать ребенку почувствовать, что мир вокруг него существует объективно, и что он сам «...занимает в этом мире и в этом пространстве определенное место, то есть ребенок должен научиться без боязни перемещаться и ориентироваться во внешнем пространстве» (А. А. Цыганок, Е. Б. Гордон).

Начинать работу лучше в маленьком помещении с небольшим количеством предметов. Ребенок запоминает, какие игрушки, предметы мебели находятся в комнате (предметы, с которыми имеет дело ребенок, должны всегда лежать на своих местах, чтобы он мог взять их там, где они были в прошлый раз), куда можно пойти, забраться – под стол, за дверь, в угол комнаты. Постепенно, по мере освоения, рабочее пространство расширяется, вводятся пространственные телесные маркеры (лево/право, над/под и др.) – педагог комментирует перемещения ребенка по комнате, его манипуляции с игрушками («Ты залез на стул, а теперь под стол»; «Ты посадил куклу на подоконник, а мишку – слева от нее» и т.д.). Потом ребенок усваивает эти конструкции и может в ходе игры выполнить различные задания педагога: посадить игрушку на подоконник, под стул и т.д.

Двигательные схемы и диктанты. Ребенок учится ориентироваться в пространстве с использованием маркеров: например, педагог задает маршрут движения для достижения

ребенком какой-либо цели (ребенок ищет спрятанную в комнате игрушку, а педагог подсказывает: «Иди вперед, теперь повернись направо и загляни под шкаф»). Далее возможен вариант, когда ребенок самостоятельно выстраивает маршрут движения, сопровождая его речевым комментарием, или воспроизводит по памяти уже известные ему схемы движения. Вводится план-схема помещения с обозначенным маршрутом движения. На следующем этапе ребенок с помощью или самостоятельно ориентируется по этим схемам – он может передвигаться по ним, обозначать на них расположение предметов в помещении.

Конструирование и копирование. Начинать можно с конструирования из реальных предметов (стульев, подушек), детского конструктора. Вместе с педагогом ребенок строит дом для куклы, дорогу для машины – ставится задача удержания направления, использование большого объема пространства. Позже ребенок сможет строить по образцу («Я строю домик для своей игрушки, а ты – такой же для своей») и по картинке.

От реального пространства мы переходим к его изображению – используем картинки, рисование. На первых этапах мы используем рисование на вертикали или лежа на полу, а не за столом, так как пространство листа (верх-низ) должно соответствовать пространственным маркерам тела. Ребенок учится соотносить реальный предмет и его изображение, самостоятельно изображать то, что он видит, или знакомые предметы. Ребенок учится видеть контурное изображение, раскрашивает, по возможности стараясь не залезать за контур. Сначала для рисования лучше использовать гуашевые краски и толстую кисточку или губку, так как рисунок при этом получается более четкий, оформленный, не требует длительного времени для получения результата. Потом можно взять мелки, толстые карандаши, фломастеры. Начинается рисование с очень простых изображений, состоящих из 2–3 деталей, из которых ребенок рисует одну-две (педагог рисует тучу, а ребенок ее закрасивает и проводит

вертикальные линии дождика; педагог начинает рисовать машину или домик, а ребенок дорисовывает колеса, окошки и т.д.). Из таких простых предметов составляются сюжетные картины, и ребенок сам придумывает, что еще можно нарисовать.

Полезно также складывать простые изображения из частей. Сначала используются реальные предметы (например, предлагается сложить разрезанные на части знакомые ребенку фрукты, приставить колеса к игрушечной машинке), потом можно переходить к плоскостному изображению и разрезным картинкам. Количество частей постепенно увеличивается от двух до четырех–шести. При конструировании важно учитывать пространственное расположение каждой части рисунка и предмета.

Усвоение стратегии движения по пространству листа. Далее у ребенка формируется представление о том, что целостная картина пространства состоит из отдельных фрагментов, расположенных в строгом порядке, нарушение этого порядка может исказить всю картину. Основным методом на данном этапе – складывание картинок из частей. Материал постепенно усложняется (от разрезных картинок – к кубикам, к увеличению количества фрагментов; реалистические изображения сменяются контурными или стилизованными; цветной образец заменяется на черно-белый и т.д.). Здесь необходимо выработать принятый в европейской культуре способ движения по пространству листа: слева-направо и сверху-вниз (мы начинаем складывать картинку с левого верхнего угла и последовательно заполняем все горизонтальные ряды); освоить «пространственные перешифровки», необходимые при копировании изображений с поворотом на 90° и 180°.

Развитие памяти

При работе необходимо учитывать хронологию развития памяти в онтогенезе. Первоначально у ребенка развивается память на эмоционально значимые события и людей: он выделяет среди всех людей маму, а потом тех людей,

с которыми у него связаны определенные переживания (кого-то он боится, с кем-то, наоборот, любит играть). Ребенок с нарушением памяти испытывает трудности, когда он должен запомнить новых людей, с которыми ему приходится общаться. Поэтому с детьми с тяжелыми нарушениями развития сначала работает один педагог. Ребенок должен к нему привыкнуть, научиться его узнавать, оживляться при встрече (комплекс оживления, улыбка, у говорящих детей – выраженные радости на вербальном уровне).

Со временем ребенок также запоминает понравившиеся ему игрушки и занятия. Например, он может запомнить, где лежит его любимая игрушка, и самостоятельно найти ее в комнате (сначала это происходит в рамках одного занятия, затем ребенок может найти ее и на следующем занятии). Если ребенку нравятся занятия, даже при отсутствии речи он может выражать свое желание поиграть в определенную игру (залезть к педагогу на колени, чтобы он поиграл с ним «в козу», показать или принести игрушку, взять за руку и повести в определенное место) – для этого нужно запомнить, какая игра ему понравилась. Ребенок также запоминает последовательность событий (операций при выполнении бытовой деятельности – одевании и др.; при четкой структуре занятия он может удерживать в памяти последовательность игр или заданий).

Опора на другую модальность. Ребенок, испытывающий трудности при запоминании материала одной модальности, как правило, легче запоминает и воспроизводит информацию, полученную через другой канал восприятия: с трудом запоминая информацию на слух, он легко рисует по памяти пять-шесть картинок и наоборот. Но часто дети не умеют этим пользоваться.

На первом этапе мы показываем ребенку, как легче запомнить информацию, если использовать дополнительные средства. Набор этих средств зависит в первую очередь от того, какой сенсорный канал у ребенка оказался слабее и какой, соответственно, выполняет функцию опоры. Если от-

мечается недостаточность слухоречевой памяти, вспомогательным средством становятся картинки, которые ребенок может рисовать сам (при условии достаточно развитого гнозиса и графических навыков) или выбирать среди предложенных педагогом. Например, с помощью пиктограмм можно визуализировать последовательность выполнения операций в бытовой или предметно-практической деятельности. При слабости зрительной памяти опорой может стать название предметов. Усложнение материала в этом случае происходит следующим образом: от легко называемых изображений (предметов, простых геометрических фигур) к тем, которые назвать трудно (более сложные, неправильные фигуры, значки). Другим детям больше подходит опора на моторный образ – они лучше запоминают то, что можно ощупать, подержать в руках, то, с чем можно манипулировать. На занятиях педагог помогает им обвести картинку, пройти от одной игрушки до другой. Форма проведения таких занятий зависит от особенностей ребенка. Дошкольникам предлагаются игровые формы (например, игра в магазин, при которой ребенок запоминает список необходимых покупок), школьники наряду с игровыми выполняют и учебные задания на запоминание.

Увеличение объема. Овладев новым способом запоминания, ребенок оказывается способен запомнить большее количество элементов. В ходе занятий постепенно увеличивается объем материала, количество запоминаемых элементов (слов, картинок). Это требует от ребенка быстрого выбора средств, облегчающих запоминание. С другой стороны, мы приближаем ситуацию к реальной, с которой ребенок сталкивается в школе (когда слушает объяснение учителя, запоминает правило, стихотворение).

Запоминание без внешней опоры. В обычной деятельности мы не имеем возможности рисовать картинки, громко называть трудные для нас изображения. Это не значит, что мы лишаемся необходимых нам опор. Эти опоры существуют во внутреннем плане: мы представляем себе зрительно или называем про себя то, что необходимо запомнить. Этому и

учится ребенок на последнем этапе работы. Предъявляя материал, мы постепенно переводим во внутренний план все опоры, которые ранее совместно обсуждались ребенком и педагогом (см. раздел «Коррекция нарушений функций третьего функционального блока мозга»).

Развитие внимания

Нарушения внимания проявляются у ребенка во всех сферах психической активности. Внимание – это функция, без которой невозможно осуществление никакой целенаправленной деятельности. Ребенок с нарушением внимания не может *сосредоточиться* даже на интересной игре, отвлекается на любое воздействие (упавшая игрушка, шум ветра за окном). В другом случае ребенку трудно *распределить* внимание, он может катать только одну машину, при появлении другой забывает про ту, с которой играл, или он играет только с тем, что видит прямо перед собой, не использует игрушки, к которым надо протянуть руку или повернуть голову. Некоторые дети легко играют с несколькими игрушками, целенаправленно развивают сюжет игры, но им сложно *переключиться* с одного действия на другое: они долгое время кормят куклу, используют разную посуду, разные «фрукты» или «конфеты», но их нужно очень долго уговаривать, что «Кукла уже наелась и хочет спать» – они соглашаются, но не могут перестать делать то, что начали.

Привлечение внимания. Развитие внимания происходит также в процессе игры. Сначала педагог, наблюдая за ребенком, находит те игры и игрушки, которые ребенку интересны, за которыми он может некоторое время хотя бы пассивно наблюдать. Предлагая ребенку эти игры, педагог привлекает внимание ребенка к приятным и интересным для него переживаниям. Сначала это произвольное внимание, со временем ребенок начинает более произвольно наблюдать за игрой взрослого.

Удержание внимания. В начале занятий ребенок с нарушениями внимания способен сосредоточиться на интересной игре лишь кратковременно. Задачей второго этапа рабо-

ты становится удержание внимания в течение нескольких минут. Для этого педагог использует дополнительные стимулы. Так, если ребенку понравилась яркая игрушка и он может взглянуть в ее сторону, педагог предлагает ему разные игры с этой игрушкой – она будет двигаться, звучать. Чтобы игра не была очень однообразной, в нее постепенно вводятся новые элементы, действия.

Распределение внимания. После того как ребенок научился концентрировать внимание на одной игрушке и включать ее в игру, ему предлагают сразу несколько игрушек: он катал одну машинку, а теперь появилось еще две новых, их тоже можно катать; он кормил куклу вкусной конфетой, а педагог предлагает ему целую коробку разных угощений. Игра в результате становится интереснее, у ребенка появляется выбор, как и во что играть, но вместе с тем это требует от него некоторых усилий. Сначала ребенок учится оперировать с несколькими предметами, потом задача усложняется: эти предметы лежат не перед ним, а с разных сторон, увеличивается игровое пространство; ребенок учится играть с одними игрушками, не забывая при этом о тех, которых сейчас не видно («Мы кормим куклу конфетой, а за спиной у нас остались еще яблоки, их мы возьмем потом»). При выполнении ребенком заданий педагог в зависимости от возможностей ребенка может положить необходимые предметы, карточки перед ним или распределить их по всему столу.

Переключение внимания. Мир вокруг нас постоянно меняется: наступает утро, день, ночь, время игры, обеда и сна и т.д. Чтобы активно существовать в такой изменчивой среде, ребенку надо научиться переключать внимание с одного занятия на другое. В рамках одной игры он должен прекращать одно действие и переходить к другому (покормил куклу – уложил ее спать.). Эти переходы можно объяснить ребенку, чтобы ему было легче прервать приятное занятие, в котором он чувствует себя уверенно, и начать новое дело: «Машина доехала до конца дороги, дальше ехать некуда, теперь можно вспомнить, что она привезла, и высыпать песок в песоч-

ницу». На более поздних этапах работы ребенку уже не настолько необходим игровой контекст, он может переходить к новой деятельности по инструкции, собрав картинку, убирать пособие в коробку и ждать нового интересного задания. Потом ребенок будет в состоянии осуществить и более резкий переход, например по просьбе педагога сам прекратит игру и пойдет на занятие.

Развитие мышления

Мышление – это сложная психическая функция, обеспечивающая жизнедеятельность и обучение ребенка. Для того чтобы ориентироваться в окружающем мире, осваивать новую информацию, взаимодействовать с другими людьми, ребенку нужно уметь устанавливать сходство и различия между предметами, явлениями, классифицировать предметы, прослеживать причинно-следственную связь между событиями.

Наглядно-действенное мышление. В процессе игры ребенок знакомится с разными предметами. На этом этапе ставятся следующие задачи:

1) понимание функционального назначения предметов. Чтобы совершать осмысленные действия с предметами, важно понимать, как их использовать, что с ними можно делать: из чашки можно пить, на машине – ездить и т.д. Так, ребенок (сначала подражая педагогу, затем самостоятельно) кормит и одевает куклу, возит кубики в машине.

2) формирование представления о сходстве и различии. Ребенок учится находить одинаковые и (позже) сходные предметы. Ему предлагается, например, сложить мячики в одну коробку, а машинки – в другую. Задание можно усложнять, предлагая ребенку сходные предметы, различающиеся по какому-либо признаку (большие и маленькие игрушки, красные и зеленые кубики и т.д.). Далее увеличивается количество предметов, с которыми оперирует ребенок, а также количество групп, на которые необходимо эти предметы разделить: от двух цветов переходят к четырем, к маленьким и большим игрушкам добавляются средние. Усложняется и

признак, который должен выделить ребенок – появляются разнообразные геометрические формы (здесь можно складывать доски с вкладышами, «почтовый ящик»).

3) формирование представления о размере. Когда ребенок различает несколько размеров, он может собирать пирамидку, соблюдая правильную последовательность колец. Оперируя с предметами разного размера, он на опыте видит, например, что маленькие предметы можно класть в разные коробки, а большой предмет в маленькую коробочку не помещается. Он учится соотносить разные предметы сходного размера (игрушки и коробки), собирать матрешку.

4) понимание причинно-следственной связи. Совершая действия с предметами, ребенок учится понимать связь между событиями (толкнул игрушку – она упала, наклонил банку – из нее полилась вода и намочила одежду и т.д.), а затем и прогнозировать события (если скатить мячик со специальной горки, он стукнет по колокольчику, раздастся приятный звук).

Наглядно-образное мышление:

1) установление связи «картинка – предмет – слово». Переход на уровень наглядно-образного мышления предполагает, что ребенок может понимать и устанавливать связь между картинкой, предметом и обозначающим его словом (см. развитие зрительного восприятия).

2) установление связи между картинкой и событием. Далее ребенок устанавливает связь между картинкой и происходящим событием (например, нарисованная чашка обозначает, что пора идти пить чай, а нарисованный стол – начало занятия). С ребенком, перешедшим на этот уровень развития мышления, становится возможно составлять описание дня, в котором на простых понятных картинках отражены основные события. Дети, не пользующиеся речью для общения, могут научиться выражать свои желания при помощи картинок: показывать взрослому картинку с изображением чашки, когда хочется пить, или верхней одежды, когда хочется гулять. Такой способ общения и организации жизни используется и в работе с аутичными детьми.

3) понимание смысла сюжетных картинок. Ребенок учится анализировать изображение и понимать, что происходит на картинке. Надо учесть, что для простоты восприятия картинка должна быть четкой, на ней не должно быть лишних деталей, которые могут отвлекать внимание ребенка и усложнять восприятие. Ребенок может словом (если он пользуется речью) или действием, жестом выразить, что он понял содержание картинки: поставить чашку на стол так же, как она стоит на картинке, сказать или изобразить, как мишка спит и т.д.

4) понимание серий сюжетных картинок. Чтобы понять, что происходит на нескольких последовательных картинках, ребенку необходимо не только понимать содержание каждой из них, но и проследить связь между картинками. Здесь ему предлагается разложить несколько картинок по порядку и рассказать (если это доступно), что происходит. Сначала сюжет должен быть максимально приближен к понятной ребенку реальности, отражать знакомые и привычные события (мальчик встал, оделся, позавтракал и т.д.). Связь между ними должна быть очевидна. Впоследствии сюжет можно усложнять.

Коррекция нарушений функций третьего функционального блока мозга

Третий блок мозга – блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности. Он обеспечивает организацию активной, сознательной психической деятельности – это регуляция поведения, составление плана и программы действий и контроль за их выполнением. С ребенком, не способным произвольно регулировать свое поведение, невозможно заниматься, сидя долгое время за столом и ожидая, что он будет выполнять задания, которые не обязательно его заинтересуют – он не будет сидеть, слушать педагога, делать то, что не хочется. Поэтому основным средством для детей с тяжелыми нарушениями развития (по крайней мере, на первых этапах работы) является доступная им игра.

Непроизвольная концентрация и удержание внимания.

На первом этапе занятий у ребенка, как правило, отмечают выраженные нарушения произвольной регуляции деятельности, часто – полевое поведение. Он еще не способен ни к индивидуальным, ни, тем более, к групповым занятиям, где требуется концентрация внимания в течение определенного времени, выполнение инструкций, стремление к достижению результата.

На этом этапе важно найти ту деятельность, к которой ребенок способен и которая ему нравится, – это может быть простая манипулятивная игра, некоторые дети могут сосредоточиться на сенсорных ощущениях или определенное время внимательно слушать музыку. Педагог присоединяется к этой деятельности и создает условия, в которых ребенок внимателен и сосредоточен (сначала в течение нескольких секунд, постепенно время активного внимания увеличивается). Для ребенка не представляет трудности внимательно наблюдать за педагогом или выполнять определенные операции, поскольку эта деятельность выбрана именно с учетом его предпочтений. Если занятия проводятся регулярно и это приятное переживание постоянно повторяется, ребенок запоминает комфортную ситуацию, стремится повторить это ощущение, ждет, когда снова наступит время занятия.

На других занятиях специалисты также наблюдают за поведением ребенка и определяют, какие игрушки, картинки, песни, спортивные снаряды ему нравятся, на чем он может сосредоточиться на некоторое время. Результаты этих наблюдений необходимо учитывать при составлении программы занятий данного ребенка и группы, которую он посещает.

Введение простой программы, контролируемой педагогом. Постепенно ребенок начинает замечать и другие ощущения и переживания, связанные с уже привычной деятельностью, – у педагога появляется больше средств привлечь и удержать его внимание. Кроме того появляется возможность выбора: можно катать машину, слушая звук колес по полу или по ковру, можно прятать и искать эту же машину в комнате,

можно нагружать ее разными игрушками, горохом, песком и т.д. – ребенок произвольно выбирает из освоенного репертуара игр определенную, наиболее привлекательную в данный момент.

Игра, доступная ребенку, постепенно усложняется: в ней появляются новые детали, она занимает большее время, чем в начале занятий. Знакомые операции объединяются в простую последовательность, которая постепенно усваивается ребенком. Появляется программа действий, выполнение которой сначала контролирует педагог.

Составление программы действий совместно с ребенком. В определенный момент у ребенка снова появляется выбор: совершать усвоенные операции можно в разном порядке. Например, можно сначала провезти машину по полу, прислушиваясь к шуму колес, а потом высыпать кубики из кузова и послушать этот звук; а можно сделать по-другому: из кубиков построить дорогу (по ней машина поедет с другим звуком), а возить в этой машине песок (его также можно нагружать и высыпать). Сложные операции, не доступные пока ребенку, почти полностью осуществляет педагог, но у ребенка есть возможность помочь ему, подключившись к работе. Выбор же игры (а вместе с ним и составление программы действий) теперь переходит к ребенку – это требует от него активного планирования, но одновременно делает игру интересной именно ему (раньше педагог решал, что будет ребенку приятно, и не всегда его предположение оказывалось верным).

Усложнение программы. Когда ребенок может удержать и выполнить простую программу, педагог предлагает ему изменить игру, добавив еще несколько привлекательных деталей. Это возможно, если ребенок доверяет взрослому и знает, что тот предлагает интересные вещи, а не скучные задания. Игра при этом также получается интересной, ребенок согласен в ней участвовать, но для этого ему надо удержать и последовательно выполнить несколько определенных действий: построить дорогу (иначе машина завязнет в болоте), нагрузить ее (выбрав, что именно она повезет), посадить

в кабину шофера, провезти машину по дороге и выгрузить игрушки. На следующем этапе количество деталей снова увеличится: машина будет по дороге заезжать на заправку, останавливаться у светофора и т.д. Часть деталей будет предлагать педагог, другие – придумывать сам ребенок, придерживаясь выбранного сюжета. Важно, чтобы требования педагога подчинялись контексту выбранной игры, чтобы он мог объяснить ребенку, почему нужно одеть куклу именно в такую одежду (потому что на улице дождик, без плаща она промокнет) и т.д., чтобы ребенок принял эти требования.

Действия, которые включены в игру, также усложняются: на дороге появляются развилки, так что надо решить, куда повернуть (или выполнить инструкцию педагога); сама дорога состоит из кубиков разного цвета (чтобы построить правильную дорогу, надо чередовать цвета); в кабине могут ехать только «живые» пассажиры (куклы или животные), остальные игрушки являются грузом и кладутся в кузов и т.д. Ребенок выполняет эти указания педагога, зная, что после этого будет играть в знакомую интересную игру.

Выбор заданий всегда зависит от интересов ребенка и на этом этапе тесно связан с сюжетом игры. Ребенок еще не готов выполнять задания, как это делает школьник на уроке, но может прислушаться к совету взрослого, который подсказывает, как интереснее играть. При этом условии ребенок способен сосредоточиться и выполнить действия, которые раньше не пытался осуществить.

Переход от игры к выполнению дидактических заданий за столом. По мере развития произвольной регуляции собственного поведения и способности к самоорганизации ребенок может выполнять все больше предложений и инструкций педагога. Сначала все они подчинены общей игре, ребенок выполняет их, потому что игра от этого становится интереснее. Постепенно задания «удаляются» от игры, но их содержание все еще связано с сюжетом: ребенку предлагается нарисовать машину, в которую он так любит играть, вспомнить, что еще может ездить по дороге и т.д.

Постепенно у ребенка появляются любимые задания, которые он выполняет с особенным удовольствием. Это уже не игры, в которых участников интересует процесс, а задания, направленные на достижение результата (собранный или нарисованный картинка, бусы, придуманная история). Важно показать ребенку, что педагог доволен этим результатом, вовремя похвалить ребенка, а если возникли сложности – оказать необходимую помощь.

Формирование межполушарного взаимодействия

Психическая деятельность осуществляется при условии взаимодействия разных отделов головного мозга. Очень важной является связь двух полушарий мозга, при нарушении (или несформированности) которой оказывается недоступна или затруднена координация движений (например, ходьба, работа двумя руками, взаимодействие рук и ног). На более высоком уровне не формируются связи между вербальными и невербальными функциями, страдает процесс анализа информации (например, трудности осознания объектов, попадающих в левое поле зрения, собственных эмоциональных состояний и др.).

Согласно концепции А. В. Семенович, любая психическая функция вначале представлена в правом полушарии и по мере созревания «перемещается» в левое. При нарушении взаимодействия полушарий такой перенос оказывается затруднен, что приводит к недостаточному развитию соответствующих функций. Так, например, ребенок остается на стадии произвольных вокализаций, а фразовая речь как средство общения и регуляции поведения может не развиваться. Своевременная коррекционная работа по развитию межполушарного взаимодействия приводит к развитию соответствующих психических функций.

Развитие общей двигательной координации. Прежде всего необходимо развивать и расширять общие двигательные возможности (для этого существуют специальные про-

граммы занятий ЛФК и набор разнообразных подвижных игр). На этой основе в дальнейшем будет построена работа по развитию взаимодействия рук, ног.

Формирование крупных содружественных движений двумя руками и ногами. Когда простейшие движения освоены и ребенок с удовольствием играет со знакомыми игрушками, движется по комнате, не испытывая страха упасть, игры усложняются – теперь ребенок учится действовать двумя руками. Он учится ловить воздушный шарик, мяч, отбивать его двумя руками, а затем поочередно правой и левой рукой. Дома ребенок осваивает разные бытовые действия двумя руками: моет пол, посуду, стирает и т.д. Параллельно ребенку предлагаются занятия с глиной и тестом: он месит двумя руками, лепит простейшие фигурки.

Развитие асимметричных движений. Предлагаемые ребенку действия постепенно усложняются: от симметричных движений (поймать мяч, хлопнуть в ладоши и т.д.) мы переходим к разным движениям руками (одна рука держит банку, другая откручивает крышку и др.). Рекомендуется использовать разные шнуровки, крупные бусы. Девочкам часто нравится вышивать большой иглой, мальчикам – работать со столярными инструментами (забивать гвозди, закручивать гайки и т.п.). Также усложняются движения ног ребенка: от простой ходьбы – к игре в футбол.

Формирование межфункциональных связей. В протекании каждой психической функции принимают участие оба полушария мозга, каждое из которых выполняет в ее осуществлении свою роль. Так, левое полушарие, отвечающее главным образом за речевые процессы и произвольную регуляцию деятельности, позволяет вербализовать, назвать то, что мы делаем, и спланировать то, что предстоит сделать. Такая важная роль речи хорошо видна у ребенка, который осваивает новую для себя деятельность, например письмо. Первоклассники часто проговаривают буквы и слоги, которые пишут (а иногда даже диктуют себе, где надо изобразить крючок, а где – палочку), в процессе овладения письмом

проговаривание сворачивается и переходит во внутренний план, ребенок может писать молча. Правое полушарие, отвечающее за образное восприятие, мышление, эмоциональную регуляцию, позволяет осуществлять психические процессы без опоры на речь, придавать эмоциональную окраску событиям. То есть правополушарные процессы являются более произвольными по своей организации.

Также известно, что в правое полушарие попадает информация от левой половины тела (то, что мы ощупываем левой рукой, слышим левым ухом и т.д.) и из левого поля зрения. Соответственно, левое полушарие имеет дело с информацией, поступившей через правую половину тела и правое поле зрения.

В случае нарушения межполушарного взаимодействия оказывается затруднен перевод информации, полученной одним полушарием, в другое, в частности связь между речевой и неречевой составляющей психических функций. При этом оказывается трудно *назвать* (левое полушарие) то, что оказалось *слева* от нас (правое полушарие), осознать и использовать эту информацию в деятельности.

На занятиях педагог помогает ребенку научиться замечать объекты, попадающие в левое поле зрения: например, при движении он учится не задевать предметы левым плечом, рукой, ногой, обходить их. Можно ощупывать предметы левой рукой и называть их. При различных видах деятельности полезно привлекать внимание ребенка к предметам, находящимся в левом поле зрения. Для этого педагог может специально класть интересные для ребенка предметы слева от него, делая левое поле зрения более актуальным. Эти предметы и изображения педагог называет, рассказывает о них ребенку и побуждает самого ребенка называть их (если позволяют речевые возможности); также педагог включает эти предметы в различные виды деятельности, осуществляемые ребенком произвольно – новые, еще не освоенные игры.

Аналогично происходит привлечение внимания к правой половине тела и предметам, расположенным справа, но

в этом случае нужно стремиться снизить произвольность ребенка.

Осмысление собственных переживаний. Важно научить ребенка осмыслять его эмоциональные переживания. Например, ребенок кричит, не хочет участвовать в занятии, подчиняться требованиям – педагог в этом случае комментирует его состояние, говоря: «Ты устал», – и предлагает способы его преодоления: «Можно пойти полежать на диване, покачаться на качелях (предложить любое другое приятное для ребенка занятие), отдохнуть, а потом вернуться и доделать задание».

Заключение

Данная система работы по развитию познавательной сферы является достаточно универсальной. Она позволяет построить занятия для детей с очень большим спектром нарушений, начиная от достаточно тяжелых сочетанных нарушений психо-речевого развития, выраженной задержки интеллектуального развития до негрубой задержки развития и изолированных нарушений отдельных психических процессов. Конкретные приемы можно использовать в работе со школьниками, испытывающими трудности в обучении.

Начиная коррекционно-развивающие занятия, необходимо определить исходный уровень развития ребенка и в соответствии с этим выбрать, с какого из предлагаемых этапов по каждому разделу нужно начать работу. Например, при грубых задержках речевого развития, когда ребенок не пользуется речью, занятия целесообразно начинать с повышения общей активности ребенка через различные музыкальные и сенсорные занятия. Развитие собственно речи должно происходить позже.

В случае выраженных нарушений, когда ребенок развивается очень медленно, переход к каждому последующему этапу может растягиваться на годы. Тогда следует, не

прекращая усилий по формированию основных психических функций, большее внимание уделить использованию полученных навыков в реальной жизни. В другом случае, если нарушение не очень грубое, следует определить, какие стадии ребенок прошел самостоятельно, и начать работать с последней из этих стадий. Таким образом, мы предлагаем универсальную последовательность этапов работы, отражающую закономерности развития психической сферы. Соблюдая эту последовательность, работающий с ребенком специалист может добиться положительных результатов.

Литература

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л. С. Цветковой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001.
2. Руководство по раннему обучению. Портедж. – СПб.: Петербург XXI век, 1995.
3. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под ред. О. Б. Иншаковой. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001.
4. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева [и др.]. – СПб.: Союз, 2003.
5. Программа «Истоки». Базис развития ребенка-дошкольника / Т. И. Алиева [и др.]. – М.: Просвещение, 2003.
6. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т. В. Ахутина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Теревинф, 2002.
7. Бурлакова М. К. Коррекция сложных речевых расстройств. Сборник упражнений / М. К. Бурлакова. – М.: В. Секачев, 1997. – (Практическая логопедия).
8. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997.

9. *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
10. *Глозман Ж. М.* Количественная оценка данных нейропсихологического обследования / Ж. М. Глозман. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999.
11. *Глозман Ж. М.* Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. – СПб.: Питер, 2008.
12. *Иванов С. М.* Лечебная гимнастика для детей, больных бронхиальной астмой / С. М. Иванов. – 2-е изд. – М.: Медицина, 1974. – (Научно-популярная медицинская литература).
13. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / Под ред. Ж. М. Глозман, А. Е. Соболевой. – М.: Смысл, 2014.
14. *Корсакова Н. К.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – Изд. 2-е, доп. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
15. *Костина Л. М.* Игровая терапия с тревожными детьми / Л. М. Костина. – СПб.: Речь, 2005.
16. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2000.
17. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии: учеб. пособ. / А. Р. Лурия. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004.
18. *Лурия А. Р.* Схема нейропсихологического исследования / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1973.
19. *Лэндрет Г. Л.* Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
20. *Микадзе Ю. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников / Ю. В. Микадзе, Н. К. Корсакова. – М.: Интелтех, 1994.
21. *Ньюмен С.* Игры и занятия с особым ребенком / Сара Ньюмен; пер. с англ. – М.: Теревинф, 2019. – (Особый ребенок).
22. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Вып. 9 / Сост. И. С. Константинова, Н. А. Мальцева. – М.: Теревинф, 2017.

23. *Пылаева Н. М.* Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. Методическое пособие. Рабочая тетрадь / Н. М. Пылаева, Т. В. Ахутина. – М.: Теревинф, Секачев, 2017.
24. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Практикум / А. В. Семенович. – М.: Академия, 2002.
25. *Симерницкая Э. Г.* Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. – М.: МГУ, 1985.
26. *Симерницкая Э. Г.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости / Э. Г. Симерницкая // Нейропсихология сегодня. – М.: МГУ, 1995 – С. 154–160.
27. *Хомская Е. Д.* Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – М.: МГУ, 1987
28. *Цветкова Л. С.* Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
29. *Цветкова Л. С.* Нейропсихологическая реабилитация больных / Л. С. Цветкова. – М.: Академический проект, 1985.
30. *Цыганок А. А.* Коррекция пространственных представлений у детей / А. А. Цыганок, Е. Б. Гордон // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – Вып. 2. – С. 101–109.
31. *Шохор-Троцкая М. К.* Речь и афазия. Методологический подход к преодолению речевых расстройств / М. К. Шохор-Троцкая. – М.: ЭКСМО-Пресс: В. Секачев, 2001. – (Практическая логопедия).
32. *Экслайн В.* Игровая терапия в действии. Дибс в поиске себя / В. Экслайн. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2003.
33. *Эльконин Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999. – (Сам себе психолог).
34. *Янушко Е.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. Янушко. – М.: Теревинф, 2020.

Е. Ю. Климонтович

Формирование речи в процессе индивидуальных логопедических занятий¹

Формирование речи и подготовка к обучению грамоте – обязательная составная часть комплексной помощи детям с нарушениями развития, в том числе с эмоционально-волевыми нарушениями. Работа предполагает такой вариант построения учебного и коррекционного процесса, чтобы максимально осуществить индивидуальный подход к ребенку и добиться максимального раскрытия его речевых и когнитивных возможностей.

Состав учеников Центра лечебной педагогики в речевом и когнитивном плане неоднороден, причины и степень тяжести речевых и когнитивных нарушений различны. Темп продвижения в развитии речи может значительно варьироваться. В случаях выраженного речевого недоразвития разной этиологии, в том числе являющегося следствием расстройств аутистического спектра, логопедические занятия являются частью комплексной коррекционной работы. И только в русле такого подхода они оказываются по-настоящему эффективными. Приоритетная задача логопеда в данном случае – формирование и совершенствование языковых средств, формирование возможности использования речи как инструмента коммуникации, а в дальнейшем и обучения, формирование умений и навыков, необходимых для дальнейшего успешного школьного обучения и полноценной коммуникации.

¹ Публикуется впервые.

Принципы построения работы по развитию речи

Принцип системного подхода. Этот принцип основывается на системном подходе и системном взаимодействии различных компонентов речевой системы. При несовершенной работе практически любого из ее звеньев происходит сбой и искажение формирования всей системы. Соответственно, коррекционная работа должна быть направлена на развитие всех речевых компонентов. Таким образом, описываемая система оказывается вполне универсальной для работы с детьми с нарушениями развития речи (в том числе тяжелыми) разной этиологии, в том числе и имеющими тяжелые речевые нарушения.

Коррекционная работа строится на основе базовых принципов общей дидактики, применимых в коррекционной педагогике. Это такие принципы, как *преемственность*, предполагающая построение определенной системы и последовательности обучения. Принцип «от простого к сложному». Принцип *наглядности*, который должен быть реализован особенно тщательно, так как зрительное подкрепление слова картинкой и активная работа с бланками-заданиями является необходимым условием успешного усвоения материала. А также основной принцип коррекционной педагогики – *использование сохраненных механизмов для компенсации работы поврежденных звеньев речевой системы*. Этот принцип находит свое применение в осуществлении индивидуального подхода к построению работы с каждым конкретным ребенком. Кроме того, последовательность изучения учебного материала строится в соответствии с этапами развития детской речи в норме.

Методические подходы

Работая с детьми с нарушениями развития, желательно соблюдать некоторые «правила»: место для занятий, как в учреждении, так и дома, должно быть одним и тем же. На стол

нежелательно выкладывать лишние, не относящиеся к занятию предметы. Лучше располагать рабочее место так, чтобы сидеть лицом к стене, тогда ребенок будет меньше отвлекаться. Важно подстраиваться под особенности конкретного ребенка. С некоторыми детьми в первый период занятий лучше сидеть рядом, так чтобы не принуждать их к главному контакту. Другие дети лучше понимают педагога, когда хорошо видят его лицо. При выполнении артикуляционных упражнений, например, одним детям вначале лучше показывать их перед зеркалом, чтобы ребенок видел только отражение лица педагога рядом со своим. Другие дети достаточно быстро привыкают к инструкции «Посмотри на меня» при показе артикуляционных поз. Им нравится эта форма работы, и они охотно пытаются воспроизвести показанную артикуляционную позу. Бывает так, что главному контакту с педагогом начинается с совместной артикуляционной гимнастики, при этом работа перед зеркалом ребенка пугает. Есть дети, которых, наоборот, очень интересует зеркало и свое отражение в нем, и это их отвлекает, другие зеркало не любят или боятся его. На этом примере видно, что педагог в каждом конкретном случае может найти оптимальный вариант организации занятия, оставаясь в рамках программы. Необходимым условием успешной работы является установление эмоционального контакта между логопедом и ребенком.

Очень существенно само построение занятия. Желательно, чтобы каждое занятие строилось по одному и тому же плану, определяющему чередование разных видов деятельности в процессе урока. Так как дети легко пресыщаются любым видом деятельности, занятие должно быть построено разнообразно, но по одной и той же схеме и очень четко. Это позволяет постепенно в процессе занятий выработать учебный стереотип даже у детей с грубо нарушенным поведением. Одно небольшое задание сменяет другое. На каждом занятии происходит работа практически по всем направлениям, отраженным в плане. При таком построении занятия особенно важно последовательно простроить работу внутри

каждого из выбранных учебных направлений. Важно также, чтобы все содержание занятия опиралось на иллюстративный материал, большая часть которого оформлена в виде бланков заданий, которые ребенок должен самостоятельно выполнить по инструкции педагога. Сначала ребенок воспринимает в основном форму, затем начинает воспринимать учебную составляющую задания. Многолетний опыт показывает, что такая формализованность материала способствует более успешному обучению и значительно облегчает воспитание правильного учебного поведения. Так как на начальных этапах работы дети, как правило, очень пассивны или даже негативистичны в учебной и речевой деятельности, в начале обучения активную роль берет на себя педагог. В некоторых случаях долго приходится водить рукой ребенка, прежде чем он сам включится в работу. Но опыт показывает, что даже пассивное выполнение заданий создает учебную базу для дальнейшего обучения.

Выбор уровня подачи материала

Реализация индивидуального подхода не может быть осуществлена без учета результатов подробного логопедического обследования, которое обязательно проводится перед началом работы и по завершении очередного этапа работы. По результатам обследования определяется актуальный уровень развития речи ребенка с учетом его возраста и в соответствии с этим выбирается соответствующий этому уровню раздел программы. Кроме того, уже в процессе занятий необходимо корректировать программу с учетом того, как ребенок ее усваивает.

В работе по развитию речи можно выделить пять этапов (в соответствии с традиционно выделяемыми четырьмя уровнями речевого развития ребенка плюс подготовительный этап). Тот или иной этап выбирается в соответствии с уровнем актуального развития речи ребенка вне зависимости от воз-

раста. Следует понимать, что в силу различной степени выраженности особенностей развития часть детей может освоить только первые этапы, часть детей более сложные этапы усваивает частично, неполноценно, пассивно. А некоторые дети успешно занимаются сразу по программе четвертого этапа. Специалист-логопед всегда стремится достигнуть максимального результата, возможного для ребенка.

Сложность материала и степень его усвоения на каждом этапе во многом определяется также объемом необходимой ребенку помощи. Условно разделим степень необходимой помощи на три уровня. *Первый* – когда ребенок способен выполнять задания педагога по инструкции и активен на занятии, то есть работает практически самостоятельно. *Второй уровень* – часть заданий ребенок выполняет, часть со значительной помощью, но активно участвует в работе. *Третий уровень* – когда ребенок участвует в работе пассивно или крайне негативно относится к занятиям. При оценке результата следует учитывать эти особенности.

Продолжительность каждого этапа работы может соответствовать продолжительности учебного года и составлять 36–40 часов, но может быть (особенно это касается подготовительного этапа) и значительно короче – 12–16 часов.

Цели, задачи, характеристика этапов развития речи

Основной целью логопедической работы с детьми является всестороннее развитие речи ребенка в таком объеме, чтобы речь являлась полноценным средством общения, обучения, мышления, саморегуляции и соответствовала возрастным требованиям. Эта глобальная цель стоит перед любым специалистом, даже когда он работает с очень сложным ребенком. Но на каждом этапе работы по формированию речи ставятся свои промежуточные цели и формулируются задачи, решение которых будет способствовать достижению этих целей.

Подготовительный этап. Рекомендован детям как продолжение или расширение уже ведущейся коррекционной и игровой работы. Контакт с педагогом уже возможен, но учебные навыки еще не сформированы, речь полностью отсутствует, затруднено понимание речи. Цель этого этапа – формирование понимания отдельных слов и инструкций, имитация простейших артикуляционных движений, звуков, развитие слухового внимания, появление отдельных слов. Формирование более упорядоченного поведения. Формирование умения сидеть за столом. То есть основная цель этого этапа – подготовка к логопедическим занятиям.

Первый этап. Предназначен для работы с детьми с первым уровнем речевого развития, не владеющими общеупотребительной речью, но имеющими в активном словаре некоторое количество лепетных слов и звукоподражаний. Цель этого этапа – формирование пассивного и активного словаря, простой фразы.

Второй этап. Предназначен для детей со вторым уровнем развития речи, то есть детей, имеющих зачатки общеупотребительной речи, но бедный словарь, несформированность грамматического строя, несформированность морфологической стороны языка. Цели этого этапа – формирование понимания простых грамматических форм и формирование распространенного предложения; формирование простых форм звукового анализа; расширение пассивного и активного словаря.

Третий этап. Предназначен для детей с третьим уровнем речевого развития. На этом уровне дети уже владеют основами общеупотребительной речи, но отмечается выраженная несформированность лексики, грамматики и фонетики. Целью этого этапа является формирование грамматического строя, дальнейшее расширение словаря; формирование основ связной речи.

Четвертый этап. Предназначен для детей, речь которых в целом сформирована, но в ней сохраняются черты лексико-грамматического и фонетико-фонематического не-

доразвития. Дети уже овладели частотным словарем и простыми вариантами грамматических изменений слова. Но отстает понимание логико-грамматических конструкций. Отмечаются трудности при воспроизведении слов сложной слоговой структуры. Трудности согласований слов в предложении. В речи преобладают стереотипные формулировки. Дети испытывают затруднения при пересказе и анализе текста. Такие дети плохо понимают прочитанный вслух текст.

Основные направления работы

Работа по развитию речи традиционно строится по принципу концентрических кругов. Уже на первом этапе работы намечаются сразу практически все темы предстоящей работы. Постепенно, по мере расширения речевых возможностей ребенка, каждое направление работы расширяется и усложняется.

1. Работа над артикуляцией и звукопроизношением.

А. Работа над артикуляцией. На начальных этапах логопедической работы с детьми основная цель работы над артикуляцией – развитие способности к имитации, развитие подвижности артикуляционного аппарата, точности артикуляционных движений, выработка основных артикуляционных укладов. Очень важно научить ребенка *произвольно* придавать органам артикуляции заданные позы, следуя инструкции логопеда. Проводя эту работу, можно пользоваться зеркалом, но в тех случаях, когда ребенок не хочет смотреться в зеркало, упражнения делаются по показу. Часто эта работа приводит к тому, что звуки формируются в дальнейшем правильно, без специальной постановки каждого звука.

Б. Работа над звукопроизношением. У большинства детей с нарушением развития звучание речи нечеткое, речь либо замедленная, либо, наоборот, слишком быстрая, дети говорят или слишком громко, или слишком тихо, невнятно, речь монотонная или «механическая», не сформирован сло-

говой ритм. Может быть грубо нарушено звукопроизношение. Как правило, отмечаются множественные замены звуков по месту образования и фонетическому сходству. Часто неправильно сформировано речевое дыхание. Коррекция всех этих проблем и входит в область работы над звукопроизношением, начиная с первого этапа. На третьем и четвертом этапе добавляется постановка, автоматизация, дифференциация неправильно произносимых звуков

2. Развитие фонематического слуха и слухового внимания, то есть способности выделить звук из ряда других звуков и воспринимать его смыслоразличительную функцию. Обычно такая работа проводится сначала с использованием неречевых звуков, но в некоторых случаях можно начинать работу непосредственно с выделения гласного звука из ряда звуков уже на первом этапе работы. Очень хорошо, если параллельно проводятся музыкальные занятия, на которых ребенка приучают слушать и дифференцировать неречевые звуки. Логопед начинает с самых простых заданий по выделению гласного звука из ряда звуков (сначала из двух), постепенно наращивая сложность. Эту работу целесообразно начинать на самых начальных этапах работы и проводить ежедневно, как своего рода гимнастику. Одни и те же упражнения повторяются по многу раз, так как этот вид работы, как правило, сложен для большинства детей. Ребенок постепенно понимает поставленную перед ним задачу и, как правило, с удовольствием играет в эту «игру».

3. Обучение чтению. Опыт работы показывает, что в случаях длительного отсутствия речи прямая активизация экспрессивной речи оказывается малоэффективной. Некоторые исследователи предлагали использовать чтение для стимуляции появления речи у неговорящих детей (Голубева, Старосельская, Резниченко, 2007). На начальных этапах используются различные методы обучения чтению: глобальное чтение, послоговое чтение, реже аналитико-синтетический метод. Практика показала эффективность использования этого приема. *Здесь необходимо уточнить, что процесс обу-*

чения чтению используется как прием активизации речи, и на начальных этапах не стоит задача формирования этого навыка в полном объеме. На третьем и четвертом уровне, если ребенок достиг возраста подготовки к школе, проводится целенаправленная работа по обучению чтению и совершенствованию этого навыка.

4. Развитие понимания речи. Понимание инструкций. Развитие понимания речи – важнейшее направление работы, особенно на начальных этапах коррекции. Обучение проводится в нескольких направлениях. Первое – обучение пониманию инструкций. Инструкции даются с учетом реальной необходимости: «дай карандаш», «дай мишку» и т.д. Инструкции усложняются по мере развития речи ребенка постепенно. Желательно повторять периодически и те инструкции, которые уже были отработаны. Важно, давая ребенку инструкцию, следить не только за тем, чтобы она была понята ребенком, но и добиваться обязательного ее выполнения. Второе направление – соединение слова с предметом, действием или понятием. Здесь необходимо активное использование наглядного материала – как иллюстративного, так и предметов, игрушек. Третье направление – развитие у ребенка способности понимать значение грамматических форм слова. Четвертое направление – работа с текстом. Кроме того, на протяжении всего курса занятий педагог должен следить за тем, чтобы ребенок понимал полноценно использованные в материале занятий слова и понятия.

5. Развитие активного словаря. На начальном этапе коррекционной работы при формировании словаря в первую очередь ставится задача расширения пассивного словаря, улучшение понимания речи окружающих, а затем постепенное пополнение активного словаря ребенка. На первых этапах достаточно, чтобы слово, даже звучащее искаженно, закрепилось за конкретным понятием. Подбор лексических тем проводится по принципу актуальности и частотности.

Развитие словаря должно происходить гармонично –

практически одновременно отрабатывается предметный и глагольный словарь, по мере формирования понятия «цвет» и запоминания названий цветов. На третьем и четвертом уровне словарь пополняется большим количеством новых слов и понятий. Тренируется навык словообразования, использования сложных предлогов, подбора синонимов, антонимов и т.д.

6. Формирование грамматического строя речи. На первом-втором уровнях развития речи важное место занимают такие грамматические темы, как образование множественного числа существительного, род существительных (эта тема очень медленно усваивается детьми, поэтому ее целесообразно вводить на самых ранних этапах работы). Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Употребление глагола в настоящем и прошедшем времени. Согласование в числе глагола настоящего времени с существительным. Большую трудность представляет усвоение значений личных местоимений. Это связано как с медленным усвоением категории рода, так и с замедленным, а часто искаженным осмыслением социальных отношений. Понятие «грамматический строй языка» – это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Она подразумевает два уровня грамматической системы – морфологический и синтаксический. Работа по формированию грамматического строя строится в той последовательности, которая характерна для нормативного развития речи. В норме сначала формируется именительный и винительный падеж, затем дательный, творительный, предложный, а уже затем родительный; в дальнейшем формируются предложные падежные конструкции. Первые глаголы у ребенка возникают в повелительном наклонении, так как он чаще их слышит. Работу по формированию грамматического строя речи начинают с именительного падежа, единственного и множественного числа, используя указательные слова, глаголы в повелительном наклонении. Далее идет работа над формированием винительного, дательного,

творительного, родительного падежей. Отдельно стоит тема – местоимение Я. Дети с ОНР долго не говорят о себе «я». Это связано с тем, что у этих детей поздно формируется способность воспринимать себя как отдельную личность. У детей с аутизмом формирование личных местоимений затягивается до школьного возраста. Логопед должен обязательно заниматься формированием местоимения Я, сначала используя способность ребенка к имитации, заучивать стандартные фразы типа «я хочу», «я не хочу» и т.д. Важная тема – согласование прилагательного с существительным. Необходимо, чтобы ребенок уже понимал смысл категории рода и числа, чтобы он мог освоить эту тему. Уменьшительно-ласкательные суффиксы могут быть даны на любом этапе работы, если у ребенка сформировано представление о размере (большой – маленький), без этого он этой темы усвоить не сможет. Работу над формированием представлений о грамматических свойствах глагола продолжает следующая тема – глаголы в настоящем и прошедшем времени и согласование глагола с существительным в числе, употребление частотных приставочных глаголов. На следующем этапе развития отрабатываются те же и более сложные случаи изменений слов. Работа над пониманием и правильным применением наиболее частотных предлогов: У, В, НА, С, К, ЗА, ПО, ИЗ, ПОД, НАД, ЧЕРЕЗ, МЕЖДУ – тесно связана с формированием пространственных представлений. Важное место занимают такие грамматические темы, как образование множественного числа существительного, род существительных (эта тема очень медленно усваивается детьми, поэтому ее целесообразно вводить на самых ранних этапах работы). Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Употребление глагола в настоящем и прошедшем времени. Согласование в числе глагола настоящего времени с существительным. Род существительных. Как правило, на формирование категории рода уходит очень много времени, поэтому желательно работать над этой темой с самого начала второго этапа развития речи. При формировании категорий рода рекомендуется поль-

зоваться различными приемами. Раскладывать предметы на кучки, про которые можно сказать ОН, ОНА, затем ОНИ и ОНО. Хорошо использовать местоимения МОЙ, МОЯ, МОЕ, МОИ.

7. Формирование простой фразы, диалога. На протяжении всего периода занятий с ребенком педагог проводит работу по формированию навыка диалога. На первых этапах важно приучить ребенка использовать слова «здравствуйте», «до свидания». Педагог каждый раз в начале занятия задает ребенку вопросы о том, с кем он пришел, какая погода на улице и т.д. На начальном этапе достаточно того, чтобы ребенок отвечал на вопросы «да» или «нет». В дальнейшем ответ желательно оформлять как простую фразу, пусть и стереотипно повторяемую каждый раз. Главным критерием служит адекватность ответа вопросу. Кроме того, желательно, чтобы *все время логопедического занятия было активным, непринужденным диалогом педагога с ребенком.*

На начальных этапах главной целью является формирование в активной речи ребенка однословного предложения. Однословное предложение – это, как правило, глагол в повелительном наклонении: «дай», «возьми», «принеси» и т.д. – и краткие ответы на вопросы. На начальном этапе педагог помогает ребенку – дает образцы ответов. Помогает составить предложение. В дальнейшем отрабатываются конструкции простого распространенного предложения. Логопедическая работа по формированию устной речи предполагает обучение детей пользованию различными структурами предложений. Отрабатывается умение составлять предложения по вопросам.

8. Формирование развернутой фразы, пересказа, рассказа по представлению. На третьем-четвертом уровнях развития речи происходит окончательное формирование простого распространенного предложения, развитие понимания распространенных предложений, логико-грамматических конструкций и т.д. Ребенок учится составлять сложносочиненные предложения разного типа («что сначала, что потом», противопоставление, с разделительным союзом

ИЛИ и т.д.), а также сложноподчиненные предложения с союзами ПОТОМУ, ЧТОБЫ, ПОТОМУ ЧТО, ЧТО, ЕСЛИ. Необходимо развивать навык отвечать на вопросы, поставленные к разным членам предложения, составлять предложения по вопросам.

9. Формирование графических навыков. Работа с карандашом и бумагой развивает у ребенка усидчивость, внимание и способность действовать по инструкции, что необходимо для дальнейшего обучения. Развитие навыков пользования карандашом, умения правильно его держать – необходимая часть коррекционной работы. Это долгий процесс, и чем раньше он начат, тем лучше. Кроме того, в процессе обучения с первых занятий используются упражнения, где ребенок должен соединить картинку линией, обвести нужную картинку, то есть использовать графические навыки уже в целях закрепления знаний. Для работы в этом направлении можно использовать материалы, богато представленные в книжных магазинах. На начальном этапе хорошо использовать задания, в которых требуется обвести геометрические фигуры или простые изображения (без мелких деталей), затем задания, в которых требуется заштриховать рисунок. В дальнейшем можно переходить к обведению фрагментов печатных букв и к обведению самих букв. А постепенно и к письму по образцу. В результате такой работы удастся предотвратить зеркальное написание букв, что очень облегчает начальный период обучения в школе. Формирование графических навыков, как подготовка руки к письму, одно из важнейших направлений работы с детьми с нарушениями развития. Работа с заданием на бланке приучает ребенка к выполнению домашней работы и организует его деятельность, развивает внимание, способность ориентироваться на листе бумаги.

10. Формирование понятий «одинаковый – разный», цвет, форма, размер, количество («один – много»). Все эти понятия – базовые для развития речи и мышления. Работа на начальных этапах включает в себя формирование этих базовых понятий.

11. Пространственные представления. Пространственные представления формируются у детей очень медленно, поэтому формирование их тоже желательно начинать с самого начала коррекционной работы. Отрабатывать такие понятия, как «лево-право», «между», «около», «ближе», «дальше». Эта работа тесно связана с работой над предложениями.

12. Работа с художественными текстами. Работа с текстом – абсолютно необходимое условие эффективности работы по развитию речи. Ее отчасти можно осуществлять на индивидуальных занятиях, отчасти силами родителей. Необходимо приучать ребенка слушать чтение. Хорошо, если ребенок любит слушать музыкальные сказки. Но чтение это не заменяет. Начинать лучше с рассказов по картинкам в книжках, но рассказанных своими словами. Для этого хорошо использовать, например, сказки Сутеева. На начальном этапе развития речи целью работы с текстом будет привлечение и удержание внимания ребенка к книге. Постепенно мы приучаем ребенка слушать чтение, выделять знакомые названия предметов и действий, показывать их на картинке. Желательно стремиться к тому, чтобы ребенок захотел вставлять отдельные слова по ходу чтения. Некоторые дети легко запоминают стихотворные тексты и с удовольствием их воспроизводят. Начинать надо с нескольких минут и постепенно увеличивать продолжительность чтения. Эта работа должна проводиться в течение всего периода становления речи ребенка, а желательно и дольше. Первый ее этап можно считать завершенным тогда, когда ребенок сможет следить за чтением, показывать на картинке тех персонажей, о которых идет речь, отвечать на вопросы по тексту. Вопросы должны носить конкретный характер и предполагать однозначный ответ.

13. Работа с родителями. Работа с родителями – важнейшее направление коррекционной работы. Формирование полноценной речи ребенка невозможно без участия и поддержки близких людей. Цель работы с родителями – помочь родителям научиться выполнять с ребенком домашнее задание, приучать ребенка слушать чтение вслух, выбирать

методическую и художественную литературу в соответствии с потребностями ребенка. Кроме того, помочь родителям разобраться в том, как создать вокруг ребенка развивающую его речь среду.

Примерный план логопедической работы

В среднем ребенок занимается индивидуально с логопедом 1 час в неделю (2 раза в неделю по 30 минут). За учебный год в среднем проводится 36 часов логопедических занятий.

Подготовительный этап

Цели: подготовка к логопедическим занятиям. Создать речевую мотивацию, вызвать речевую активность, первые слова.

Задачи:

1. Установить контакт с ребенком.
2. Учить ребенка сидеть за столом.
3. Учить ребенка взаимодействовать с педагогом в процессе совместной деятельности.
4. Учить произносить отдельные гласные звуки.
5. Учить комбинировать звуки друг с другом.
6. Учить произносить простые восклицания.
7. Учить говорить простые слова в смысловой связи.

Результат работы оценивается по степени выполнения поставленных задач.

Основное содержание работы

1. **Понимание речи.** Учить ребенка понимать простую инструкцию. Учить детей по инструкции находить и показывать нужную картинку. Учить показывать части тела у себя и у взрослого.

2. **Работа над артикуляцией.** Работа над речевым дыханием. Речевой выдох. Учить детей повторять простейшие артикуляционные позы по показу педагога.

3. Формирование графических навыков. Учить правильно держать карандаш. Учить обводить крупные рисунки: круги, овалы, квадраты, треугольники (педагог рисует рукой ребенка).

4. Формирование понятий «цвет», «форма», «величина». Учить показывать геометрические фигуры, подбирать карточки одного цвета, показывать, где нарисован большой предмет, а где маленький. Учить подбирать одинаковые по форме, по цвету, по размеру предметы.

5. Чтение. Учить соотносить букву и звук. Читать слова и слоги из двух гласных букв: АУ, УА, ИА, – открытые слоги типа МА, ПА, БА. Слова из этих слогов МАМА, ПАПА, БАБА. Учить подбирать карточки с одинаковыми буквами и слогами.

6. Формирование пассивного словаря предметного и глагольного. Темы – одежда, игрушки, еда, игры. Учить подбирать картинку по слову. (Игра в лото.)

7. Формирование диалога. Учить ребенка отвечать на вопрос ДА, НЕТ, называть свое имя, здороваться и прощаться.

8. Работа с книгой. Учить ребенка рассматривать картинки в книжке. Показывать на картинках, где нарисован тот или иной персонаж. Слушать объяснения педагога. Слушать чтение историй из нескольких простых предложений. Например: «Цыпленок и утенок», «Котята» В. Сутеева.

1-й этап

Цели: расширение пассивного и формирование активного словаря, формирование простой фразы. Формирование умения выражать свои желания и предпочтения хотя бы одним словом.

Задачи:

1. Научить выражать свои желания одним словом.
2. Называть бытовые предметы, нарисованные на картинках, и использовать эти слова в активной речи.
3. Научить использовать в собственной речи наиболее частотные глаголы.

4. Научить отвечать на простые вопросы одним словом.
5. Научить использовать в собственной речи простое предложение.

Основное содержание работы

1. Понимание речи. Учить ребенка понимать простую инструкцию. Учить детей по инструкции находить и показывать нужную картинку, игрушку. Учить показывать части тела у себя и у взрослого. Учить показывать предметы по названию. Понимать указания, состоящие из нескольких слов. Понимать значение вопросительных слов: КТО, ЧТО ЭТО, ГДЕ, КОГДА, ОТКУДА, С КЕМ. Учить понимать обозначение действий. Понимать грамматическую категорию числа существительных, глаголов. Учить понимать слова обобщающего характера. Учить понимать грамматическую категорию рода глаголов.

2. Работа над артикуляцией. Работа над речевым выдохом. Учить воспроизводить сначала по подражанию простые артикуляционные движения, а в дальнейшем по инструкции.

3. Развитие фонематического слуха. Учить выделять заданный гласный из двух, а позднее из трех звуков.

4. Формирование понятий «цвет», «форма», «величина». Отбирать по инструкции предметы определенного цвета, формы, величины. Учить соотносить картинки.

5. Чтение.

6. Формирование активного словаря. Учить выражать свои желания одним словом. Учить называть предметы по темам – одежда, игрушки, еда, игры, посуда, цвет, основные формы. Ввести в активный словарь 5–6 наиболее частотных глаголов. Называть самостоятельно несколько предметов одной категории. Учить выбирать из двух данных альтернатив и выражать выбор словами. Образовывать множественное число при наименовании предметов повседневного обихода. В беседе отвечать на простые вопросы. Знать свое имя, имена родственников, имя педагога.

7. **Грамматический строй.** Учить использовать слова или указательный жест НА, В, ПОД, НАД.

8. **Работа с книгой.**

9. **Формирование графических навыков.**

10. **Развитие мышления.** Учить выбирать и обводить на рисунке только игрушки, только одежду, только квадраты, только красные предметы и т.д.

2-й этап

Цель: формирование основ общеупотребительной речи.

Задачи:

1. Работа над произношением.

2. Расширение активного словаря – предметного, глагольного, прилагательных, предлогов.

3. Формирование у ребенка представлений о грамматических закономерностях русского языка.

Основное содержание работы

1. **Понимание речи.** Учить детей соотносить слово с предметом, действием, понятием. Учить детей понимать простые и двухступенчатые инструкции, а затем и учебные инструкции: «соедини», «обведи», «зачеркни». Учить детей различать простые предлоги, маленькие и большие предметы по инструкции («Где большой мишка? Где маленький?») и по изменению грамматической формы («Покажи, где яблоко – где яблочко»), различные действия (где собирается спать, где спит). Учить детей различать единственное и множественное число (мяч – мячи, утка – утки).

2. **Работа над артикуляцией, дыханием, голосом, дикцией.** Выработка основных артикуляционных укладов. Тренировка мягкого нёба, щек, мышц, управляющих движениями нижней челюсти, улучшение подвижности и координации органов артикуляции. Выработка правильного речевого дыхания. Отрабатывается речевой выдох. Упражнения по управлению силой голоса рекомендуется начинать с самых

простых упражнений: сказать слово шепотом, то же слово произнести обычным голосом, то же слово громко (по подражанию). Постепенно задания усложняются. На основе произнесения автоматизированных рядов (например, счет от 1 до 5 с постепенным усилением силы голоса от шепота до громкого звучания) хорошо тренируется способность управлять громкостью голоса. Проводится работа по выработке четкой дикции: четкое произнесение гласных звуков, их сочетаний. Сначала берется два звука, потом три, четыре. Отрабатывается произнесение слогов с теми согласными, которые ребенок произносит правильно. Это умение закрепляется в процессе чтения слогов и слов (описано в разделе «Чтение»).

3. Развитие фонематического слуха. Работа по выделению заданного звука из ряда. Сначала берется ряд из нескольких гласных звуков. Например, А – О – У. Когда ребенок научится выполнять такое задание, оно усложняется, берется уже гораздо более длинный ряд звуков, и ребенок уже самостоятельно выбирает заданный звук. Постепенно в ряд звуков добавляются согласные звуки. Ребенок учится дифференцировать на слух слова, отличающиеся одним звуком. Например, ЛУК – ЛАК.

4. Формирование понятий «цвет», «форма», «величина». Учить называть геометрические фигуры, основные цвета. Учить сравнивать предметы по форме, цвету, размеру.

5. Формирование слоговой структуры слова. Формировать у ребенка умение отстукивать заданный ритм. Воспроизведение более сложного ритма, например: два хлопка подряд, один после небольшой паузы. Научить детей правильно сочетать односложное слово с одним хлопком, двусложное с двумя.

6. Чтение. Учить все гласные буквы. Читать открытые слоги с гласными первого ряда. Читать слоги с гласной второго ряда. Читать двух-трехсложные слова.

7. Звуко-буквенный анализ. Параллельно с чтением педагог работает над слоговым составом слова. Прочитанные

ребенком слова делим на слоги, одновременно хлопая в ладоши. При этом ребенок видит написанное по слогам слово. Когда ребенок поймет поставленную перед ним задачу, мы можем брать и другие слова, уже не опираясь на написание этих слов. Знакомство с понятиями «буква» и «звук». Сначала берутся гласные звуки и буквы (гласные первого ряда), затем согласные, по мере того как дети их запоминают в процессе обучения чтению. Учить детей анализировать слово из двух гласных букв (например, АУ). Учить самостоятельно подчеркивать первую букву в словах УЖ, АНЯ, ОЛЯ. Учить детей понимать слова «слог», «слово». Учить детей выделять первую гласную букву в словах типа ОСЫ, АНЯ, ОЛЯ под ударением с опорой на написанное слово.

8. Формирование активного словаря. Формирование словаря по темам: «игрушки», «продукты», «одежда», «мебель», «овощи», «фрукты», «имена», «животные и их детеныши», «транспорт». Для лучшего усвоения этих тем используется лото. Учить детей простейшим навыкам словообразования. Простые предлоги НА, В, ПО, НАД, ПОД, У. Формировать у детей глагольный словарь. Изучать форму глагола совершенного и несовершенного вида. Формирование словаря прилагательных. Учить детей называть по именам всех близких людей и педагогов. Учить названия времен года. Учить перечислять признаки всех времен года. Учить названия месяцев и дней недели. Учить детей различать одушевленные и неодушевленные предметы и понимать вопросы «кто?», «что?».

9. Грамматический строй. Учить ребенка использовать существительные именительного падежа, единственного и множественного числа, используя указательные слова. Глагол в повелительном наклонении. Учить ребенка использовать винительный, дательный, творительный, родительный падежи. Отрабатываются только простые случаи употребления. Учить ребенка использовать простые предлоги В, ИЗ, НА, С, К, ОТ, ОКОЛО, ПО, У. Учить ребенка образовывать и использовать множественное число существительных. Учить

использовать местоимение «я» (сначала используя способность ребенка к имитации заучивать стандартные фразы типа «я хочу», «я не хочу» и т.д.). Учить ребенка определять род существительных и использовать в собственной речи местоимения ОН, ОНА, ОНИ, ОНО, МОЙ, МОЯ, МОЕ, МОИ. Учить детей согласованию прилагательного с существительным. Необходимо, чтобы ребенок понимал категории рода и числа, чтобы он мог освоить эту тему. Уменьшительно-ласкательные суффиксы могут быть даны на любом этапе работы, если у ребенка сформировано представление о размере (большой – маленький). Работу над формированием представлений о грамматических свойствах глагола продолжают темы: глаголы в настоящем и прошедшем времени и согласование глагола с существительным в числе. Употребление частотных приставочных глаголов.

10. Формирование фразовой речи. Научить детей отвечать на вопросы, поставленные к несложным сюжетным картинкам («Кто? Что делает?»). Формировать трехсловное простое предложение («Кто? Что делает? Чем?» или «Кто? Что делает? Где?») и т.д. Учить детей использовать различные падежные формы («Доктор лечит (кого?) девочку»; «Маша позвонила (кому?) брату»; «Мышонок любит (что?) морковь»; «Мальчик ест (чем?) ложкой»; «У машины не хватает (чего?) колес»). Употребление предлогов НА, В, ПОД, ИЗ («Кукла лежит в коробке»; «Куклу достали из коробки»).

11. Работа с книгой. Учить детей рассматривать картинку. Сначала рассматривается простая картинка. На первом этапе работа с картинкой представляет собой ответы на вопросы педагога. Кто нарисован на картинке, что он делает, какое время года на картинке, какая на нем одежда, какого она цвета и т.д. В дальнейшем выбирается картинка с сюжетом. Ребенок рассматривает ее вместе с педагогом. Педагог вопросами направляет работу ребенка.

Учить ребенка слушать небольшие тексты. Разбирать текст по вопросам. В дальнейшем учить ребенка пересказывать текст по картинкам с опорой на вопросы логопеда.

12. **Формирование графических навыков.** Учить детей выполнять задания, в которых требуется обвести геометрические фигуры или простые изображения (без мелких деталей). Учить детей выполнять задания, в которых требуется заштриховать рисунок. Учить детей выполнять задания, в которых требуется обвести по пунктирным линиям изображения кружков, простых предметов и орнаментов, расположенных на строчке. Учить ориентироваться на листе бумаги

3-й этап

Цели:

1. Формирование общеупотребительной речи.
2. Расширение представлений ребенка об окружающем мире.
3. Формирование диалога.

Задачи:

1. Формирование словаря.
2. Формирование грамматического строя речи.
3. Формирование развернутой фразы.

Основное содержание работы

1. **Понимание речи.** Развитие понимания речи происходит в процессе всех видов логопедической работы с ребенком. В процессе занятия с ребенком постоянно отрабатываются различные инструкции. Учебные инструкции значительно усложняются: «обведи синим карандашом фрукты, а красным – овощи» и т.д. Все новые слова логопед обязательно объясняет ребенку, все новые инструкции отрабатываются вначале с активной помощью взрослого. Ставится задача учить детей понимать предлоги (В, ИЗ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, НАД, ПЕРЕД, ЗА, МЕЖДУ, СЗАДИ и т.д.), местоимения. Научить понимать взаимоотношения действующих лиц (где мишка везет девочку – где девочка везет мишку) по картинкам. Кто совершает действия вместе с кем-то на сюжетных картинках («Кто катается на велосипеде?» – «Кто катается на велосипеде?»)

дах?»). Учить понимать прилагательные противоположного значения: большой – маленький, длинный – короткий. Учить понимать слова, обозначающие действия, противоположные по значению (сними – надень, налей – вылей), действия, выраженные возвратными глаголами (купает – купается, катает – катается).

2. Работа над артикуляцией. Как только удастся достигнуть необходимой четкости и осмысленности движений органов артикуляции, с одной стороны, и достаточной степени произвольности и контроля, с другой стороны, можно переходить к постановке неправильно произносимых звуков. В случаях неправильного формирования звукопроизношения чаще всего искаженно формируются: шипящие, свистящие, Р, Л, реже требуется коррекция заднеязычных звуков и звуков Т и Д. По мере постановки проводится автоматизация поставленных звуков в слогах, словах и предложениях и введение их в речь. Важнейшая часть работы над звукопроизношением – дифференциация поставленных звуков в речи ребенка и дифференциация близких по звучанию звуков на слух. Работы над дикцией, ритмом, темпом речи, громкостью.

3. Развитие фонематического слуха. Учить выделять заданный звук из ряда звуков. Сначала берутся звуки, значительно различающиеся по звучанию, а потом близкие по звучанию. Дифференциация на слух существительных, отличающихся одним звуком: СЫН – СЫР – СОР; МЫШКА – МИСКА; ДОЧКА – ТОЧКА; БОЧКА – ПОЧКА.

4. Работа по формированию слоговой структуры слова. Научить детей делить на слоги слова, состоящие из двух одинаковых слогов: МА-МА, ПА-ПА, ДА-ША, КА-ША, – отстукивая каждый слог слова. Научить детей делить на слоги слова из двух открытых слогов, из трех открытых слогов. Произносить слова сложной слоговой структуры, отстукивая их (с помощью педагога).

5. Чтение. Чтение слогов с гласными второго ряда, мягким знаком, твердым знаком, обратных слогов, закрытых слогов, слов различной слоговой структуры, простых пред-

ложений. Учить детей составлять слова типа МАК, СОК, ДУБ из букв с помощью педагога. Учить составлять короткие слова из перепутанных букв. Учить вставлять в слова из трех букв гласную, первую букву, последнюю букву (параллельно с анализом слова на слух). Составлять слова из слогов. Двусложные слова, трехсложные слова. Учить детей различать твердые и мягкие слоги: МА-МЯ, СА-СЯ, СО-СЁ. Учить детей правильно читать М-МЬ, П-ПЬ, Т-ТЬ. Учить детей соотносить прочитанное слово с изображением предмета. Учить детей читать простые предложения. Отвечать на вопросы по прочитанному тексту. Учить детей читать и понимать короткий текст и отвечать на вопросы по прочитанному тексту.

6. Звуко-буквенный анализ. Ведется работа по определению гласного звука в середине слова. Сначала с опорой на написанное слово, затем на слух. Ведется работа по выделению первого согласного звука в слове. Затем последнего. Определяется место гласного звука в слове. Затем осуществляется анализ целого слова сложной слоговой структуры. Составление слов из слогов, изменение слов путем замены звука. Затем, когда все буквы изучены, работа над анализом буквенного состава слова. И в завершение звуко-буквенный анализ слов разной слоговой структуры. Деление слов на слоги. Постепенно у ребенка формируются понятия «звук» и «буква». Учить детей выделять первый согласный звук в слове, последний согласный, гласный звук в середине слова. Определять место звука в слове (в начале, середине, конце).

7. Формирование активного словаря. Особое место в работе по развитию словаря отводится формированию личных местоимений, Закрепление навыка правильного использования местоимений ОН, ОНА, ОНО, ОНИ. Формируется понимание значения местоимений ТЫ и ВЫ. Работа по расширению глагольного словаря проводится в процессе всего курса занятий. Особое внимание следует уделять оттенкам смысла при изменении глагола с помощью приставки (влетел, вылетел). Учить ребенка понимать и правильно использовать прилагательные, описывающие внешность человека и его

эмоциональные состояния. Учить понимать и использовать в речи сравнительные прилагательные: длинный – короткий, мягкий – жесткий и т.д. На более поздних этапах работы проводится работа по подбору синонимов. Изучаются названия частей предметов. Сложные предлоги.

8. Грамматический строй. Учить детей использовать все падежи существительных. Отработать наиболее трудные формы. Например, существительные в родительном падеже множественного числа. Употребление существительных с предлогами В, ИЗ, НА, С, ПОД, ИЗ-ПОД, ЗА, ИЗ-ЗА. Образование существительных с помощью суффиксов, употребление существительных в единственном и множественном числе, употребление несклоняемых существительных. Согласование прилагательных с существительными, образование уменьшительно-ласкательных форм прилагательных. Образование качественных прилагательных (мороз – морозный), образование относительных прилагательных (из стекла – стеклянный, варенье из яблок – яблочное варенье), образование притяжательных прилагательных. Образование сравнительной степени прилагательных. Образование глаголов повелительного наклонения. Сопоставление глаголов единственного числа 1-го и 2-го лица настоящего времени («Ты бежишь?» – «Я бегу»). Изменение глаголов прошедшего времени в роде и числе («Что делал мишка? Он спал. Что делала кукла? Она спала. Что они делали? Они спали»). Употребление глаголов в неопределенной форме. Употребление глаголов в настоящем и будущем времени. Употребление глаголов совершенного и несовершенного вида. Образование глаголов от существительных. Употребление возвратных и невозвратных глаголов. Употребление приставочных глаголов. Использование глаголов с разными приставками в активной речи. Употребление глаголов «класть», «положить». Образование наречий от прилагательных (легкий – легко). Употребление наречий-антонимов. Употреблении наречий СЛЕВА, СПРАВА и предлогов МЕЖДУ, ЗА, ПЕРЕД, НАД, ПОД. Образование сравнительной степени наречий. Согласование существительных и

числительных ОДИН, ДВА и ПЯТЬ. Употребление личных местоимений. Склонение личных местоимений. Определение рода и числа имен существительных. Употребление существительных с подвижным ударением (идет дождь – нет дождя).

9. **Формирование фразовой речи.** Научить детей грамматически правильно строить предложения из трех-пяти слов. Научить детей составлять предложения из четырех слов: «(Кто?) собака (что делает?) дает (что?) лапу (кому?) мальчику». Учить самостоятельно составлять предложения по картинкам. Составлять предложения по демонстрируемым действиям. Научить детей составлять предложения с использованием дополнения в творительном падеже: «Мама режет хлеб (чем?) ножом». Учить давать качественную оценку действия: «Маша читает (как?) хорошо»; «Лодка плывет (как?) медленно». Учить детей составлять предложения с предлогами В, НА, ПОД, НАД, ИЗ, С.

10. **Работа с книгой.** Когда ребенок научится отвечать на вопросы по картинке, составлять предложения по сюжетной картинке, можно переходить к обучению элементам пересказа. Для этого используются простейшие серии сюжетных картинок, где каждая картинка представляет действие. Ребенку рассказывают историю, последовательно раскладывая перед ним картинки. Например: «Ежик вышел из дома. Ежик взял с собой зонтик. Была хорошая погода. Потом появились на небе тучи. Пошел дождик. Ежик раскрыл зонтик». Хорошо разобрав историю по вопросам.

11. **Формирование графических навыков.** Формирование навыка письма печатных букв, слогов, слов. Письмо по образцу. Учить детей писать простые слова под диктовку.

12. **Формирование базовых понятий.** Большой, средний, маленький. Основные цвета и оттенки. Основные геометрические формы. Понятия «одинаковый – разный», «много – мало – поровну», «больше – меньше», «длинный – короткий», «широкий – узкий», «высокий – низкий», «тонкий – толстый», «прямой – кривой», «глубоко – мелко», «впереди – сзади», «дальше – ближе», «слева – справа».

4-й этап

Цели:

1. Формирование полноценной развернутой речи.
2. Формирование пересказа.
3. Подготовка к школе.

Задачи:

1. Совершенствование произносительной стороны речи.
2. Расширение словаря за счет менее частотной лексики.
3. Развитие способности понимания сложных грамматических конструкций и переносных значений слов.
4. Формирование сложного предложения в активной речи.
5. Совершенствование навыка пересказа.

Основное содержание работы

1. **Понимание речи.** Учить ребенка понимать сложные логико-грамматические конструкции. Развивать понимание сложных предложений.

2. **Работа над артикуляцией.** Закрепить и автоматизировать навыки четкого произношения звуков. Развивать умение дифференцировать в речи оппозиционные звуки, затем формировать тонкие звуковые дифференцировки (например, мягкие – твердые звуки). Совершенствовать навыки употребления слов сложной слоговой структуры.

3. **Развитие фонематического слуха, звуко-буквенный анализ.** Совершенствовать навыки различения звуков: звонких – глухих, мягких – твердых, близких по звучанию.

4. **Чтение.** Совершенствование навыка чтения. Формирование чтения целыми словами. Чтение предложений и коротких текстов с последующим анализом.

5. **Формирование активного словаря.** Расширение лексического запаса за счет новых, малочастотных слов. Совершенствовать умение подбирать антонимы, синонимы. Учить использованию обобщающих понятий, сформировав-

шихся на основе тонких дифференцировок. Учить понимать и использовать в речи слова переносного значения.

6. Грамматический строй. Учить образовывать существительные от различных частей речи, прилагательные от существительных. Совершенствовать навыки употребления существительных в родительном падеже. Учить употреблять простые и сложные предлоги, предлоги ЧЕРЕЗ, СКВОЗЬ, МЕЖДУ. Совершенствовать навыки употребления личных местоимений, склонения личных местоимений. Учить соотносить реальные события со временем, употреблять в речи глаголы прошедшего, настоящего и будущего времени. Образование причастий. Учить детей подбирать однокоренные слова, образовывать сложные слова.

7. Формирование пересказа, рассказа по представлению. Учить составлять сложносочиненные предложения с союзом А. Устанавливать последовательность событий в предложении. С разделительным союзом ИЛИ. Составление сложноподчиненных предложений с союзом ЧТОБЫ, ПОТОМУ ЧТО, ЧТОБЫ, ЧТО, ЕСЛИ. Учить устанавливать последовательность событий на материале сюжетных картинок. Учить составлять рассказ по одной сюжетной картинке с опорой на вопросы. Составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

8. Работа с книгой. Учить детей анализировать и пересказывать прочитанный текст.

9. Формирование графических навыков. Совершенствовать графические навыки. Развитие умения писать печатными буквами.

Литература

1. *Архипова Е. Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2006.
2. *Ахутина Т. В.* Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / Т. В. Ахутина // 1-я Международ. конф.

- памяти А. Р. Лурия: Сб. докл. / Под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. – М.: РПО, 1998. – С. 201–208.
3. *Винарская Е. Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987.
 4. *Гриншпун Б. М.* Недоразвитие речи у дошкольников / Б. М. Гриншпун // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 8. – С. 63–67.
 5. *Гриншпун Б. М.* О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б. М. Гриншпун // Нарушения речи и голоса у детей / Под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – М.: [б.и.], 1975. – С. 7–180.
 6. *Гриншпун Б. М.* Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 81–84.
 7. *Громова О. Е.* Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.
 8. *Громова О. Е.* Путь к первым словам и фразам: пособие для родителей / О. Е. Громова. – М.: Просвещение, 2008. – (SOSka для родителей).
 9. *Ефименкова Л. Н.* Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи): кн. для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985.
 10. *Жукова Н. С.* Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2005.
 11. *Каше Г. А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда / Г. А. Каше. – М.: Просвещение, 1985.
 12. *Климонтвич Е. Ю.* Основные принципы построения коррекционной программы по ОНР / Е. Ю. Климонтвич // Школа здоровья. – 2007. – № 3. – С. 49–53.

13. *Климонтович Е. Ю.* Первый этап работы с детьми, страдающими ОНР / *Е. Ю. Климонтович // Школа здоровья.* – 2007. – № 2.
14. *Климонтович Е. Ю.* Программа работы с детьми, имеющими первый уровень речевого недоразвития // *Аутизм и нарушения развития.* – 2007. – № 2–4.
15. *Климонтович Е. Ю.* Работа с родителями как часть коррекционной работы логопеда в условиях амбулаторного приема // *Аутизм и нарушения развития.* – 2004. – № 2. – С. 56–59.
16. *Ковшиков В. А.* О некоторых особенностях речевой коммуникации у детей с экспрессивной алалией / *В. А. Ковшиков // Распад и недоразвитие речевой системы: исследования и коррекция.* – СПб., 1991. – С. 47–58.
17. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение) / *А. Н. Корнев.* – СПб.: МиМ, 1997.
18. *Коррекция нарушений речи / Под ред. Г. В. Чиркиной.* – М.: Просвещение, 2008.
19. *Лалаева Р. И.* Коррекция общего недоразвития речи / *Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова.* – СПб.: Союз, 1999.
20. *Лалаева Р. И.* Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1988. – Т. 1. – 421 с; Т. 2. – 117 с.
21. *Левина Р. Е.* Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / *Р. Е. Левина.* – М.: Учпедгиз, 1951.
22. *Логопедия: Учебник для вузов / Под. ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской.* – М.: Владос, 1998.
23. *Маркова А. К.* Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1963.
24. *Мастюкова Е. М.* Особенности речевого развития у детей с ранним детским аутизмом, проявляющимся на фоне резидуально-органической недостаточности ЦНС / *Е. М. Мастюкова, Р. К. Ульянова // Аутизм и нарушения развития.* – 2003. – № 3. – С. 9–15.

25. *Никольская О. С.* Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. – М.: Теревинф, 2005. – (Особый ребенок).
26. *Трауготт Н. Н.* К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами / Н. Н. Трауготт // Расстройства речи в детском возрасте / Сб. тр. Ленингр. научно-практ. ин-та слуха и речи. – Л., 1940. – С. 90–111.
27. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи // Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 2008. – С. 72–117.
28. *Филичева Т. Б.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-Пресс, 2004.
29. *Филичева Т. Б.* Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000.
30. *Филичева Т. Б.* Дети с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Гном-Пресс, 1999. – (Коррекционная работа в специальных дошкольных учреждениях).

Дополнительная литература

1. *Ахутина Т. В.* Школа внимания. Методика Развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет: Метод. пособие / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – М.: Теревинф, Секачев, 2017.
2. *Грибова О. Е.* Что делать, если ваш ребенок не говорит / О. Е. Грибова. – М.: Айрис-Пресс, 2004.
3. *Климонтович Е. Ю.* Увлекательная логопедия: Пособие по развитию речи / Е. Ю. Климонтович. – М.: Центр лечебной педагогики, 2010.
4. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике

- речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003.
5. *Новиковская О. А.* Логопедическая грамматика: Пособие для занятий с детьми 6–8 лет / О. С. Новиковская. – СПб.: Корона-Принт, 2004.
 6. *Новиковская О. А.* Логопедическая грамматика: Пособие для занятий с детьми 4–6 лет / О. С. Новиковская. – СПб.: Корона-Век, 2008.
 7. *Новиковская О. А.* Логопедическая грамматика: Пособие для занятий с детьми 2–4 лет / О. С. Новиковская. – СПб.: Корона-Век, 2009.
 8. *Петерсон Л. Г.* Игралочка. Математика для детей 3–4 лет: Ч. 1 / Л. Г. Петерсон, Е. Е. Кочемасова. – М.: ЮВЕНТА, 2008.
 9. *Резниченко Т. С.* Занимательный букварь / Т. С. Резниченко. – М.: Гном и Д, 2008.

Развитие
предметно-практической
деятельности
и арттерапия

Л. В. Шаргородская

Формирование и развитие предметно-практической деятельности на индивидуальных занятиях¹

Введение

Лечебно-педагогический подход к работе с детьми предполагает различные виды занятий, каждое из которых имеет большое значение для реабилитации ребенка. Как показывает опыт, занятия по формированию предметно-практической деятельности оказываются достаточно эффективным средством оптимизации развития.

Предметно-практической называют деятельность, в которой посредством использования действий с предметами ребенок расширяет и систематизирует сенсорное восприятие. Предметно-практическая деятельность не ставит цели получения готового результата, более важным представляется освоение орудийных действий, создание условий для развития высших психических функций и типичных для определенного возраста видов деятельности.

Когда взрослый (педагог или родитель) ориентируется на получение результата в процессе предметной деятельности, речь идет о продуктивной деятельности. Типичными

¹ Впервые опубликовано: Шаргородская Л. В. Формирование и развитие предметно-практической деятельности на индивидуальных занятиях. – М.: Теревинф, 2006.

видами продуктивной деятельности являются рисование, лепка, аппликация, конструирование, то есть получение конечного продукта.

Таким образом, предметно-практическая деятельность – это деятельность, обеспечивающая расширение и систематизацию сенсорного восприятия, обогащение репертуара и увеличение сложности действий с предметами, что создает основу для развития навыков самообслуживания, элементов обучения трудовой деятельности, обеспечивает максимально полное развитие восприятия и мышления.

Говоря про коррекционно-педагогическую работу с детьми, имеющими особые образовательные потребности, говорят как о формировании и развитии предметно-практической деятельности, так и о формировании и развитии продуктивной деятельности, если основа для обучения продуктивной деятельности у ребенка уже заложена. В этой публикации мы рассмотрим технологии обучения детей с особыми образовательными потребностями предметно-практической деятельности и использование ее для перехода к другим видам деятельности

Прежде чем начать заниматься с ребенком, необходимо ответить на вопрос: что получит ребенок в результате обучения предметно-практической деятельности?

Ребенка, имеющего различные нарушения, учат предметно-практической деятельности, чтобы обеспечить его готовность усваивать общественно-культурный опыт. И усвоение предметных действий – это первая ступенька в его развитии, которое происходит в последовательном овладении орудийными действиями (выкатить укатившийся под шкаф мячик при помощи палки), в составлении нужного предмета из нескольких (например, починка машинки, когда ребенок надевает колесо на ось и пр.), в складывании составных игрушек с последующим переходом к их лепке, выполнению аппликаций (как без фиксирования на плоскости при помощи клея, так и с фиксированием). Однако, когда речь идет о ребенке с тяжелыми нарушениями развития, путь

освоения им предметного мира может быть очень непросто. Сложность представляет создание мотивации к деятельности (ребенку с низкой общей и познавательной активностью бывает трудно захотеть сделать то, что предлагает взрослый), снижению интереса к обучению способствует и необходимость многократного повторения действий до их освоения и самостоятельного использования (особенно если взрослым не удалось сделать деятельность интересной для ребенка), также дополнительную сложность представляет то, что взрослые предполагают готовые цепочки обучения, которые, хотя и связаны с личным опытом ребенка, тем не менее не представляют для него интереса (далеко не всегда детям с нарушениями развития, особенно если речь идет о сочетанных нарушениях, интересно строить кроватку из брусков для деревянной матрешки и пр.). Но, несмотря на явные сложности, связанные как с трудностью формирования мотивации, так и усвоением предметных действий и переносом их в жизнь, обучению предметно-практической деятельности детей уделяется большое внимание. И дело не только в реализации коррекционной направленности в обучении. Каждый ребенок, независимо от тяжести его проблем, является человеком, личностью. А для любого человека важно самоуважение, уважение других членов общества, реализация собственного творческого потенциала. И наши занятия направлены именно на то, чтобы помочь ребенку реализовать эти потребности. «Возрастное развитие, в отличие от функционального, заключается не столько в усвоении отдельных знаний и умений, сколько в образовании новых психофизиологических уровней, новых планов отражения действительности, оно связано с перестройками в системе отношений ребенка с предметным миром и окружающими людьми» (Запорожец А. В., с. 58).

Возможность реализовать свой потенциал, получить опыт успешности в деятельности или даже создать готовый продукт важна для ребенка с нарушениями развития, и, если это удастся, ребенок совсем по-другому себя чувствует, что

зачастую отражается не только в поведении, но и во внешнем облике. Несколько лет назад мама одной девочки, посмотрев на дочь во время занятий, сказала про нее: «Ангел, чистый ангел», – так преобразился ребенок в процессе деятельности.

Таким образом, мы ответили на вопрос о цели проведения занятий: это не только обеспечение условий для изучения мира, развития психических функций, но и создание возможности для особого ребенка реализовать свой творческий потенциал, почувствовать себя успешным, приблизиться к культуре. Поскольку это связано с возрастным развитием и становлением личности ребенка, необходимо рассмотреть этапы формирования предметно-практической деятельности в онтогенезе и взаимосвязь этих этапов с возрастным развитием ребенка.

Согласно исследованиям отечественных психологов, можно выделить следующие этапы развития предметно-практической деятельности:

1. Ребенок начинает взаимодействовать с близким взрослым, который становится его «проводником» в этот мир. В процессе младенческих игр с близким взрослым ребенок начинает координировать свои движения, активно развивается моторика.

2. Примерно к концу первого полугодия ребенок обнаруживает мир окружающих его предметов и учится взаимодействовать с ними. Возникают и в течение первого года развиваются манипуляции с предметами, которые обеспечивают первичное понимание свойств предметов.

3. Ребенок осознает, что его действия оставляют результат в предметном мире; в это время возникают многочисленные действия с предметами, при этом ребенок начинает действовать способом, принятым в человеческом обществе (рисует карандашом на разных поверхностях, стараясь провести пишущей стороной и пр., старается вставить ключ в замочную скважину и пр.).

4. К окончанию раннего детства ребенок обнаруживает, что он часть социума – сначала через использование игру-

шек и орудий труда, потом через создание значимых поделок. Он может показывать эти изделия взрослым или использовать их в своей деятельности. Другие дети и взрослые, будучи частью того же социума, также создают подобные изделия. Таким образом, ребенок через продукты своей деятельности может осознать свою связь с социумом. Развитие игровой деятельности, спонтанное и организованное обучение в дошкольном детстве приводит к тому, что к началу школьного обучения ребенок не только владеет всеми основными видами продуктивной деятельности, но является достаточно самостоятельным в быту (что обеспечивается формированием навыков самообслуживания и усвоением элементов трудовой деятельности), успешность участия в деятельности, стремление стать взрослым приводит к все большему возрастанию ручной умелости и стойкой мотивации к участию в учебной и социальной деятельности.

5. На основании этого ребенок соединяет свой индивидуальный и социальный опыт и на этом этапе может реализовать свой творческий потенциал.

Перечисленные этапы лишь схематично иллюстрируют развитие предметно-практической и продуктивной деятельности. В действительности все особенности становления этой деятельности не исчерпываются пятью этапами, но тем не менее схему можно использовать в качестве ориентира при проведении коррекционно-педагогической работы. При этом нужно учитывать, что ребенок не достигает следующего уровня механически или просто с течением времени.

При переходе от одного этапа к другому происходит не просто усвоение и накопление отдельных знаний и умений, но и качественное изменение многих психических функций. В ходе возрастного развития ребенка его деятельность меняется от ненаправленной активности к направленной, а затем, по мере становления самосознания, появляется возможность самоорганизации, постановки целей, планирования и контроля собственной деятельности. Важно учитывать эти закономерности, так как в противном случае существует опас-

ность того, что целью занятий станет просто механическое стереотипное воспроизведение отработанного навыка. Можно научить ребенка правильно держать карандаш и проводить линии, но эти линии так и не станут ни рисунком, ни тем более письмом. Можно формально научить рисовать человечка по методу «точка, точка, огуречик», но точки так и не станут глазами, а все элементы рисунка вряд ли будут соотноситься между собой. Важно, чтобы за выполнением ребенком отдельных операций стояло определенное содержание, чтобы его деятельность имела ценность как для самого ребенка, так и для его родителей.

Предметная деятельность, как одна из важнейших форм деятельности ребенка, первична по отношению к развитию многих психических процессов. В рамках предметной деятельности в раннем возрасте происходит интенсивное психическое развитие ребенка по нескольким направлениям, среди которых главными являются наглядно-действенное мышление, речь, начало символической игры, самосознание.

Предметная деятельность становится ключевой для развития мышления ребенка. Исследования отечественного психолога А. В. Запорожца показали, что ребенок дошкольного возраста способен разумно и последовательно рассуждать, делать выводы, если он опирается на достаточный опыт действий с предметами. Это особенно важно для ребенка с серьезными речевыми проблемами, так как дает возможность коррекционной работы на уровне доречевых обобщений. «Перенося старое в новое и изменяя его в соответствии с новым, ребенок осуществляет в практических операциях обобщение. Знаменательно то обстоятельство, что процесс обобщения осуществляется без помощи речи» (*Запорожец А. В.*, с. 160). В дальнейшем такой опыт действий с предметами может составить основу для усвоения детьми значений слов. В процессе решения практических задач речь постепенно приобретает планирующую функцию. «Для ребенка определить предмет или понятие равноценно тому, чтобы назвать, что

этот предмет делает или, еще чаще, что можно сделать с этим предметом» (*Выготский Л. С.*, с. 160).

Коррекционно-педагогическая работа, направленная на развитие предметной деятельности, основывается на закономерностях формирования такой деятельности у ребенка в онтогенезе, описанных в работах отечественных психологов (*Выготский Л. С.*, *Гальперин П. Я.*, *Запорожец А. В.*, *Фрадкина Ф. И.*, *Эльконин Д. Б.* и др.). Предметная деятельность формируется у детей начиная с младенческого возраста при поддержке взрослых, а позднее и в детском коллективе. На основе предметной формируется орудийная (с применением орудий труда), а затем и продуктивная деятельность.

На основе практического взаимодействия с окружающей действительностью у ребенка появляется возможность «не только предварительно представить отдаленные результаты действия, но и заранее прочувствовать тот смысл, который они будут иметь для самого ребенка и для окружающих его людей» (*Запорожец А. В.*, с. 79). Это необходимо для развития способности контроля собственного поведения. Таким образом, развитие предметно-практической деятельности непосредственным образом связано и с развитием эмоциональной сферы и мотивации деятельности.

«Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивациями (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта». В работах отечественных психологов различаются понятия целей и мотивов. В процессе развития деятельности происходит преобразование мотива в цель: мотив со временем становится целью. Происходит «сдвиг мотива на цель». «Когда передо мною возникает та или иная цель, то я не только сознаю ее, представляю себе ее объективную обусловленность, средства ее достижения и более отдаленные результаты, к которым она ведет, вместе с тем я хочу достичь ее...» (*Леонтьев А. Н.*, с. 156).

Нарушения развития деятельности зачастую возникают на ранних этапах формирования действий с предметами (на-

пример, из-за резко сниженной или ненаправленной исследовательской активности ребенка), и тогда орудийная и продуктивные виды предметной деятельности могут не сформироваться вообще или обладать существенными изъянами, которые невозможно исправить без коррекционных занятий.

У детей с тяжелыми нарушениями развития часто нарушается возможность адекватного взаимодействия с другими людьми. В силу этого ребенок не может принимать поставленную задачу и адекватно пользоваться помощью взрослого, что необходимо при овладении орудийной деятельностью.

Нарушения в двигательной, эмоционально-волевой и сенсорной сферах (например, повышенная или пониженная чувствительность) также часто становятся препятствиями при формировании и развитии предметной деятельности.

Представленная методика формирования и развития предметно-практической деятельности состоит из четырех разделов, связанных общими принципами организации занятий: развитие ручной деятельности, формирование и развитие предметно-практической деятельности на занятиях в швейной мастерской, развитие графической деятельности через предметно-практическую деятельность, формирование и развитие графических навыков. Все разделы взаимосвязаны и соответствуют различным этапам формирования предметно-практической деятельности у детей. При составлении индивидуальных планов для работы с детьми выбор конкретного раздела методики зависит от возраста ребенка, особенностей его развития и поставленных коррекционных задач. Несомненно, эти разделы не охватывают всех видов предметно-практической деятельности ребенка. Но на основе заложенных в них принципов могут быть разработаны разнообразные программы занятий (например, по аппликации, конструированию, керамике и т.п.).

В зависимости от особенностей развития, задач и потребностей ребенка разрабатывается индивидуальный план коррекционных занятий. При его подготовке нами используется также система диагностических проб, разработанная

специалистом по двигательному развитию Центра лечебной педагогики Л. М. Зельдиным (Приложение 1).

Занятия по формированию предметно-практической деятельности предназначены для детей с различными видами нарушений в возрасте от 2 до 10 лет.

В рамках реализации междисциплинарного подхода занятия по развитию предметной деятельности становятся частью комплексной работы. Поэтому при проведении занятий учитываются рекомендации психолога, нейропсихолога, других специалистов. Важен также регулярный контроль неврологического статуса ребенка неврологом (особенно при наличии у ребенка эписиндрома или гидроцефального синдрома) и консультации нейропсихолога для уточнения степени сформированности пространственных представлений и особенностей формирования ведущей руки у ребенка. Если ребенок не пользуется речью для коммуникации, испытывает трудности понимания обращенной речи, необходимо также участие логопеда и специалиста по альтернативной и дополнительной коммуникации – с их помощью можно разрабатывать тот «язык», на котором специалист по предметно-практической деятельности с ребенком будут общаться на занятиях.

Коррекционные занятия проводятся как индивидуально, так и в небольших группах – по 2–3 ребенка со сходными или не противоречащими друг другу задачами. Как правило, в групповые формы работы успешно включаются дети, с которыми предварительно уже проводились индивидуальные занятия по развитию предметно-практической деятельности.

Основные задачи:

- формирование положительного отношения ребенка к занятиям;
- развитие собственной активности ребенка;
- формирование устойчивой мотивации к выполнению заданий;

- формирование и развитие целенаправленных действий;
- развитие умений или навыков планирования и контроля деятельности;
- развитие способности применять полученные знания для решения новых аналогичных задач.

Кроме основных, можно выделить и *методические задачи*:

- развитие тактильных ощущений кистей рук и расширение тактильного опыта;
- развитие зрительного восприятия;
- развитие зрительного и слухового внимания;
- развитие вербальных и невербальных коммуникативных навыков;
- формирование и развитие реципрокной координации;
- развитие пространственных представлений;
- развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации.

Организация занятий

У ребенка с отклонениями в развитии нарушение предметной деятельности может происходить на разных возрастных этапах. Важно правильно определить причину, лежащую в основе этих нарушений, так как внешне разные нарушения могут выглядеть одинаково. Например, ребенок не выполняет инструкцию взрослого, потому что плохо понимает речь, или не ориентирован на сотрудничество, или не умеет делать то, о чем его просят. Содержание коррекционно-педагогической работы, а также методы и приемы в этих случаях будут различны.

Для правильной диагностики сформированности предметно-практической деятельности необходим подготовительный этап, с которого начинается работа в рамках каждого раздела, а также взаимодействие с другими специалистами, работающими с ребенком. На подготовительном этапе определяются основные проблемы и формулируются задачи.

Среди таких проблем можно выделить: отсутствие интереса к предметной деятельности, низкую психическую активность, в том числе в сочетании с быстрой истощаемостью, несформированность мелкой моторики и зрительно-моторной координации и др. Важно вычленить основную проблему, чтобы с нее начать решение всего комплекса.

Например, когда **Ваня** появился на занятиях, разбрасывал все вещи, которые попадали к нему в руки. Постепенно стало понятно, что это было связано как с недостаточностью практического опыта, так и с высокой тактильной чувствительностью. Тогда занятия стали строиться следующим образом: сначала мы катали крупные бусы друг к другу по столу, а после этого, накопив тактильный опыт, Ваня смог с ними работать.

Первая задача, которую приходится решать на коррекционных занятиях, — *налаживание эмоционального контакта* с ребенком, на основе которого впоследствии строится взаимодействие педагога с ребенком в процессе совместной деятельности. Без умения ребенка взаимодействовать со взрослым, принимать поставленную задачу и адекватно пользоваться помощью взрослого невозможно обучение.

На первых занятиях **Юля** не реагировала на педагога. Она очень ловко передвигалась на четвереньках (ходить и говорить Юля пока не умела) и хватала интересующие ее предметы, тут же их бросала и искала следующие, открывала шкафы в комнате. Привлечь ее внимание можно было на очень короткое время. Постепенно удалось обнаружить, что Юля очень любит, когда ее кружат на руках. Такое кружение стало тактильно-ритмической игрой. Сначала мы с Юлей кружились в одну сторону, приговаривая «Поехали, поехали», и останавливались, когда я говорила «Стоп». А потом кружились в другую. Через некоторое время Юля уже могла протянуть руки ко мне, когда я спрашивала: «Будем играть?» Это был наш первый совместный шаг к общению. После этого

стало возможным предложить Юле очень простую деятельность с материалами в мастерской.

Очень важно постоянно поддерживать *собственную активность* ребенка, так как развитие предметной деятельности невозможно без активного и сознательного участия ребенка в процессе. «Воспринимают не органы чувств, а человек при помощи органов чувств» (Леонтьев А. Н., с. 49).

Одним из показателей активности ребенка является его *положительное отношение к заданию*. Если ребенок быстро истощается, нужно следить за его реакциями, так как иногда такой ребенок не показывает, что он устал, а сразу переходит к деструктивным формам поведения (агрессия, самоагрессия, истерика и т.п.). В таком случае, оценив реальное время участия в деятельности, лучше устроить дополнительную паузу до возникновения у ребенка нежелательного поведения, похвалив ребенка за участие, а затем вернуться к деятельности.

У ребенка может быть свой *темп восприятия* происходящих событий, поэтому педагог должен стараться взаимодействовать с ним, не навязывая свой темп, а терпеливо дожидаясь ответной реакции.

Взрослый поддерживает *интерес* к заданию. Например, помогает в тех ситуациях, когда ребенок не может справиться самостоятельно, но при этом не делает за ребенка то, что он может (пусть и с трудом) сделать сам.

С поддержанием активности ребенка тесно связана задача развития *мотивации* деятельности. При неадекватной мотивации ребенок или откажется от деятельности вообще, или его действия будут механическими. Чаще всего такие действия не приводят даже к усвоению ребенком конкретных навыков, а тем более не способствуют развитию ребенка. Именно изменением мотивации достигается переход активности из ненаправленной в целенаправленную. Цель индивидуальной коррекционной программы для каждого ребенка – постепенное изменение мотивации от сенсорной к игровой, от игровой – к учебной.

На первых занятиях поддерживается четкая пространственно-временная *структура*. Каждое занятие должно иметь явно выраженные начало и конец, отдельные задания внутри занятия отделяются друг от друга. Структурировано и пространство помещения: определенные задания связаны с определенным местом или предметом. Например, мы шьем вручную за столом; гладим, переходя к гладильной доске; играем в тактильно-ритмические игры, переставляя стулья на середину комнаты.

Сложные задания чередуются с простыми, а напряжение с расслаблением. Для этого включаются тактильно-ритмические игры (или другие занятия, которые нравятся ребенку).

Продолжительность занятия 30 минут. Иногда приходится начинать с 10–15 минут и постепенно увеличивать время занятия, а иногда, наоборот, сокращать занятие до 15 минут в зависимости от состояния ребенка. Важно, чтобы занятие заканчивалось до того, как ребенок устал или у него пропал интерес к заданию, тогда в следующий раз он придет на занятие с удовольствием.

Первоначально занятия с **Олегом** проходили 30 минут. Он спокойно участвовал в работе, хотя практически все приходилось делать «рука в руку». Если процесс увлекал его (например, разматывание нитки с катушки), то мальчик мог долго выполнять действие, пока я не останавливала его. Постепенно удалось выстроить занятия таким образом, что у Олега появился интерес к происходящему, и он начал проявлять собственную активность. Эффективность наших занятий заметно повысилась, но время пришлось сократить до 15 минут, так как для мальчика такой уровень произвольности был слишком тяжел, и к концу даже такого короткого занятия он заметно уставал.

Занятие организуется таким образом, чтобы предоставить ребенку максимальную свободу *выбора*. Ребенку постоянно предлагается выбрать предмет, цвет материала или

краски; следующее задание. Очень часто в связи с общей проблемой избирательности или нарушением интеллекта ребенок не может самостоятельно сделать осознанный выбор. Тогда надо специально учить этому ребенка, начиная с выбора из двух вариантов.

Многие сложные операции могут упрощаться при использовании специальных *инструментов* (например, существуют самооткрывающиеся ножницы с пружинкой). Важно правильно оценить целесообразность использования таких инструментов. Опыт показывает, что лучше помогать овладению обычными инструментами, чем использовать специальные. Часто после упрощенных инструментов ребенок отказывается пользоваться обычными, хотя вполне может ими работать. Это, конечно, сложнее для педагога, так как не всегда можно предсказать реакции ребенка и постоянно приходится оценивать степень безопасности занятия (например, если вы знаете, что ребенок любит засовывать в рот мелкие предметы, то стальную иглу можно дать ему в руки, только крепко прикрепив ее ниткой к ткани, а бусы – только крупные и по одной).

Нецелесообразно использовать также трехгранные карандаши и ручки при формировании графических навыков, так как они предлагают очень жесткую позу кисти руки и не дают ребенку найти индивидуальное положение пальцев.

Очень важно, чтобы *успехи* ребенка оценивали не только педагоги, но и родители, когда он приносит свои изделия домой. Это хорошая поддержка стремления ребенка делать что-нибудь дома и возможность находить новые формы общения в совместной деятельности.

Развитие ручной деятельности

Все задания на каждом из этапов даются в игровой форме. В зависимости от уровня сформированности игры у ребенка подбираются разные варианты игры (сенсорная, предметная или сюжетная).

I. Подготовительный этап

На этом этапе выбор заданий зависит от объема зрительного внимания ребенка, его ориентации на определенные сенсорные стимулы (звук, цвет, свет, запах и др.).

Основная задача этого этапа – установить эмоциональный контакт с ребенком, дать ему понять, что взрослый – его партнер и помощник, с которым он чувствует себя надежно и спокойно, который может предложить интересное занятие, а может и помочь выйти из некомфортной ситуации.

Игры и занятия:

- играем со звучащими предметами (например, поочередное извлечение звуков: «на» – «дай мне»);
- исследуем различные запахи (используются маленькие баночки, в которых лежат тряпочки, пропитанные эфирными маслами: мята, лаванда, сосна. На одном занятии используется не больше трех запахов, подбирать которые надо очень осторожно, с учетом индивидуальных особенностей ребенка);
- рвем бумагу, фольгу, непряденую шерсть и складываем кусочки в коробку;
- смешиваем краски, играем с разноцветной водой;
- пускаем мыльные пузыри;
- играем с тестом, глиной, пластилином (стучим, шлепаем, месим, отрываем кусочки и т.п.).

2. Формирование и развитие целенаправленных действий, избирательности, освоение отдельных операций

Основные задачи этого этапа – формирование понимания цели действий, развитие избирательности в действиях, умение выбрать из двух предложенных занятий и обозначить

свой выбор, использование коммуникативных средств (слово, звук, жест) для отказа от задания или согласия на его выполнение.

Виды заданий:

- открываем банки с завинчивающимися крышками, кладем туда деревянные бусы и гремим;
- открываем пластиковую бутылку с завинчивающейся крышкой и насыпаем в нее фасоль;
- втыкаем в пластилин, глину, соленое тесто палочки, спички, фасоль;
- отрываем маленькие кусочки пластилина, гофрированной бумаги, цветной бумаги и заполняем контур;
- размазываем пластилин или воск по картону;
- рассыпаем блестки разного цвета внутри намазанного клеем контура;
- выкладываем деревянные кубики, строим из них башни;
- выбираем один предмет из кучи: сначала это крупные предметы, которые можно брать всей кистью, потом помельче, которые можно брать в щепоть;
- учимся разворачивать интересную игрушку, завернутую в бумагу или ткань, разворачивать конфету;
- вынимаем предметы из корзинки и складываем обратно;
- отыскиваем руками предметы разной формы, спрятанные в тазике с опилками, песком, чечевицей, кофейными зернами, подкрашенной водой;
- снимаем и прикрепляем прищепки, ломаем тонкие прутки, вытаскиваем шнурок из пособий по шнуровке;
- рисуем красками или глиной руками, без помощи кисточки. Можно сначала делать отпечатки пальцев или всей ладони (взрослый раскрашивает ладонь ребенку и помогает ему сделать отпечаток на бумаге или на зеркале). Затем переходим к рисованию сначала всей ладонью, потом только указательным пальцем. Можно красками или глиной раскра-

шивать лицо, глядя в зеркало (желательно использовать специальные краски для рисования руками).

3. Обучение использованию инструментов

Учимся:

- заводить игрушку (например, мышку) и ловить ее;
- разрезать ножницами нитки, делать надрез на блестящей оберточной бумаге и потом разрывать ее руками;
- нанизывать крупные деревянные бусы на деревянную палку, пользуясь двумя руками, нанизывать бусы на толстую проволоку;
- удерживать кисть и проводить ею линии на бумаге;
- держать деревянный молоточек и стучать им (например, по металлофону).

4. Обучение планированию своей деятельности, пониманию цели и последовательности действий

Учимся:

- делать «колобки» из непряженой шерсти;
- изготавливать цветы из блестящей бумаги;
- набирать краску на кисточку и проводить линии в определенном месте.

На первых занятиях **Лиза** (7 лет, незрячая, аутизм) не хотела ничего делать, некоторое время ощупывала стоящую в комнате мебель. Вещи, которые я предлагала, быстро ощупывала и отодвигала, после этого стремилась выйти из комнаты. Могла начать драться руками и ногами, кусаться, если я не позволяла ей выходить из комнаты. Затем начинала кусать свои руки и громко кричать. Лиза речью не пользовалась, но было заметно, что девочка частично понимает обращенную речь и любит, когда ее хвалят.

Я начала предлагать Лизе предметы, которые могли бы ее заинтересовать, при этом не позволяла девочке проявлять агрессию по отношению ко мне, удерживая ее руки и не давая ей ударить меня.

Когда удалось наладить первичное взаимодействие, выявились проблемы, с которыми нужно было работать в первую очередь. Во-первых, стало понятно, что рамки Лизиного поведения должен задавать не взрослый (с которым она привыкла бороться), а определенный порядок занятия. Для этого я использовала запахи (эфирные масла в маленьких баночках), которые Лиза выбрала сама. Каждое занятие делилось на три этапа, каждый этап предварялся исследованием одной баночки с запахом. Кроме того, между этапами пришлось включить раскачивание под ритм стихотворения, так как Лиза очень быстро истощалась и нуждалась в отдыхе и эмоциональной разрядке. Если она начинала отвлекаться, мы доставали баночку, вспоминали запах и продолжали занятие. Одновременно с этим решалась задача осознания Лизой цели и результата своих действий. Сложно было правильно подобрать способ контроля результата. Для Лизы привычным было использование тактильных ощущений для исследования. Быстро получив тактильную информацию о предмете, она теряла к нему интерес, так как не умела использовать предметы для целенаправленной деятельности. Поэтому такой способ контроля результата был неприемлем для нее. Не удалось использовать для контроля результата и остаточное зрение (Лиза различала свет). Предложенный фонарик настолько привлекал ее, что она полностью переключалась на манипуляции с ним и совершенно уходила от контакта. Поэтому сначала я начала формировать слуховой контроль результата и деятельность, направленную на получение звука. Так как я знала, что Лиза, по словам мамы, дома любит развинчивать пластиковые бутылки, то сначала я предложила занятие, на котором нужно было развинтить бутылку, положить в нее крупные бусы, завинтить и послушать, что получилось. Затем вместо бутылки появилась банка, а результат —

звук – мы стали проверять по очереди. Одновременно с этим продолжались занятия на расширение сенсорного опыта: я предлагала девочке различные по свойствам предметы, которые постепенно тоже вводились в занятия. Постепенно нам удалось выстроить занятия, на которых Лизе стало интересно, она начала иногда улыбаться. Когда уставала, то уже не пыталась выйти из комнаты любым способом, а ложилась лицом на стол и отдыхала. Появились вокализации и даже отдельные слова («куда-куда», «да»). Научилась пользоваться некоторым жестами (о которых мы договорились с другими специалистами, работающими с Лизой) для ответа на вопросы (да/нет). Все это происходило в течение одного года. Мы занимались по 30 минут два раза в неделю. Постепенно появилась возможность работать и над более конкретными задачами (например, развитием двуручной координации и формированием ведущей руки).

Формирование и развитие предметно-практической деятельности на занятиях в швейной мастерской

I. Подготовительный этап

Этот этап очень важен для дальнейшей работы, так как здесь решаются задачи налаживания контакта педагога с ребенком и пробуждения интереса к совместной предметно-практической деятельности.

Виды занятий:

- знакомство с мастерской, швейными принадлежностями и инструментами для шитья;
- обучение правилам поведения и технике безопасности на занятиях;
- выполнение простых изделий по выбору ребенка.

2. Развитие тактильного восприятия кистей рук и расширение тактильного опыта

Этот этап является переходным. Чаще всего проблемы развития предметно-практической деятельности и связанные с ними проблемы продуктивной и элементов трудовой деятельности сопряжены с особенностями развития сенсорной сферы у ребенка. Нередко это связано с различными страхами, недостаточной тактильной чувствительностью к разным материалам. Задания, предлагаемые ребенку на втором этапе, позволяют определить эти особенности и подготовить ребенка к выполнению последующих действий.

Задания:

- изготовление изделий из непряженой шерсти;
- знакомство с разнофактурными тканями и материалами.

3. Формирование целенаправленных действий

Задания, предлагаемые на этом этапе, отличаются простотой исполнения, ограниченным количеством операций. Они подобраны таким образом, чтобы можно было при необходимости изменять степень участия педагога в изготовлении изделия. Например, при наматывании ниток на картонную основу возможны варианты от придерживания нитки ребенком до полностью самостоятельной его работы. (Технологию изготовления некоторых простых изделий см. в Приложении 1.)

Простые задания

- работа с крупными бусами;
- работа на ткацком станке;
- изготовление художественных изделий при помощи наматывания шерстяных ниток на картонную основу;
- изготовление изделий с бахромой.

Обучение владению инструментом в процессе шитья

На занятиях используется электрическая швейная машинка. Ребенок нажимает на педаль руками. Для обеспечения безопасности при работе ткань придерживает педагог, а ребенок выполняет его инструкции: «Начинаем шить», «Стоп», «Опусти лапку».

Все задания имеют смысл и включены в последовательность связанных между собой операций, объединенных общим замыслом. Например, можно разрезать шерстяные нитки и делать из них помпон; шить вручную, наметывая изделие для шитья на швейной машинке. Обучение навыкам работы с ножницами, шитью вручную и на швейной машинке идет обычно одновременно.

Перечисленные ниже виды операций отражают последовательность обучения ребенка их самостоятельному выполнению.

Обучение навыкам работы с ножницами

В выполнение любого задания, связанного с рукоделием, обязательно включается работа с ножницами. Обычно эта операция не выделяется как самостоятельная, а связана по смыслу с остальными (наметкой, шитьем на машинке, вырезанием выкроек). Особенно важно не акцентировать на этом внимание ребенка, если у него совсем нет опыта работы с ножницами. Удобно начать с простого разрезания нитки. Педагог помогает ребенку сконцентрироваться на поставленной задаче, добиваясь, чтобы он сам свел лезвия ножниц и сопоставил свое действие с результатом – разрезанной ниткой. Разводить ножницы на этом этапе лучше вместе с ребенком, максимально помогая ему:

- разрезаем нитки, узкие ленточки и т.п.;
- режем по прямой линии;
- режем по кривой.

Сначала режем по незначительно изогнутым линиям, потом скругляем углы прямоугольных фигур. После этого вырезаем криволинейные формы.

Обучение основным приемам шитья вручную:

- осваивание подготовительных операций (вставить нитку в иглолку, завязать узелок);
- обучение самостоятельному выполнению простого шва по прямой линии;
- изготовление изделий в технике «изонить».

Работа на швейной машинке вместе с педагогом:

- обучение самостоятельному выполнению подготовительных операций;
- обучение шитью на швейной машинке под руководством педагога.

4. Развитие планирования деятельности в процессе шитья

На этом этапе мы вводим пооперационные карточки. Это небольшие рисунки с подписями, на которых изображены инструменты (утюг, ножницы, швейная машинка, нитки, иглолка). Каждый рисунок связан с определенной операцией, выполняемой в процессе работы. Эти карточки используются в качестве зрительной опоры для организации деятельности.

Виды работы:

- обучение использованию пооперационных карточек для планирования своей деятельности;
- формирование навыков поэтапного выполнения задания;
- обучение изготовлению изделия по выкройкам (мягкая игрушка);
- изготовление прихватки;
- изготовление аппликаций в лоскутной технике;
- изготовление простых игрушек из бисера.

Слава Р. (7 лет, аутизм). В начале занятий ручная деятельность не вызывала у него никакого интереса. В задании, пред-

ложенном педагогом, мог участвовать 2–3 минуты, затем истощался, начинал кричать, падать на пол, проявлять агрессию по отношению к педагогу (вцеплялся в одежду, царапал руки). Много страхов: боялся, что не выполнит задание; начиналась паника, когда не понимал, что надо сделать. Мальчик пользовался речью, но не мог попросить о помощи, речь не связана с действием. Стремился выйти из комнаты. Постепенно выяснилось, что Славе необходимы большие паузы, чтобы осознать прошедшее событие, поэтому темп происходящих событий должен быть очень медленным. Слава совсем не фиксировал результат своих действий, не видел не только следующего шага, но и предыдущего. Начинали мы с рисования гуашевыми красками, так как это занятие Славе было знакомо. Он с интересом смотрел, как я открываю баночки, развожу краску, но сам мог провести только 2–3 линии и сразу же терял интерес и к деятельности, и к полученному результату. Не понимал, что может испачкаться, когда возьмет за кисточку, но очень пугался, когда видел, что руки грязные. Мы начали раскрашивать ладони краской, а затем сразу же шли мыть руки. Очень быстро Слава понял, что для того, чтобы выйти из комнаты и пойти мыть руки, нужно их сначала раскрасить. Постепенно мы стали не только раскрашивать руки, но и делать отпечатки ладоней. Это заинтересовало Славу, он стал дольше удерживаться в задании. Кроме красок, мы брали блески, которыми украшали контуры нарисованных воздушных шариков. Первые занятия проходили в два этапа. Сначала мы занимались 15 минут, в конце этой части играли в тактильные игры и выходили из комнаты в другое помещение. Потом возвращались, делали еще одно задание и заканчивали занятие. Очень важно было научить Славу отказываться от задания словами, если он не хотел его делать. Потом мы стали учиться резать ножницами и делать простые изделия из блестящей бумаги. Постепенно стал возможен переход к шитью. Славе очень понравилось шить на швейной машинке, и он научился выполнять трудные для него задания, если после этого мы шили на машинке. Очень

помогло введение пооперационных карточек, которые давали Славе зрительную опору для понимания происходящих событий. Начали мы с шитья мешочка, к которому Слава не проявлял интереса, пока я в него не положила конфету. На следующем занятии он шил мешочек с удовольствием. Потом из этого мешочка мы сделали игольницу, набив его непрядевой шерстью.

В конце учебного года Слава спокойно, без срывов, занимался 30 минут, не выходя из комнаты. У него появились любимые и нелюбимые занятия. Он стал интересоваться результатом своей работы, научился пользоваться карточками и объяснять словами, чего он хочет или не хочет (но только по моей просьбе).

Развитие графической деятельности

1. Подготовительный этап

Задания подбираются исходя из интересов ребенка. Поскольку чаще всего работой по развитию графической деятельности мы занимаемся с детьми, имеющими проблемы именно в этой сфере, то мотивация чаще всего находится в сенсорной сфере, в сюжете.

Очень часто у ребенка есть негативное отношение к карандашам, тогда лучше на первом этапе совсем не включать их в занятия, а рисовать руками, квадратными восковыми мелками, школьными мелками. Если ребенок плохо воспринимает изображение на горизонтальной поверхности, нужно начинать с рисования на вертикальной плоскости (на доске, мольберте).

Выполнение заданий по выбору ребенка:

- нанесение отпечатков рук;
- закрашивание руками контуров;

- выкладывание рисунков из фасоли на пластилине;
- раскрашивание контуров клеем с блестками;
- использование в рисунках штампов с изображением животных.

2. Развитие тактильного восприятия кистей рук и расширение тактильного опыта

Этот этап очень близок к предыдущему. Но если на первом этапе выбираются задания, уже знакомые ребенку, то здесь предлагаются операции, с которыми ребенку справиться труднее. Занятия очень эффективны для развития взаимодействия двух рук.

Основные операции:

Нанизывание крупных бус, работа со шнуровками

Начинать лучше с крупных деревянных бус, которые нанизываются на деревянную спицу или толстую проволоку. Постепенно диаметр бус уменьшается, вводится иголка с ниткой. Шнуровки сначала выбираются на деревянной, а затем на мягкой поролоновой основе.

Рисование с использованием красок для рук

Рисовать можно как специальными красками для рук, так и гуашью. Можно закрашивать готовые контуры, дорисовывать детали готового рисунка и т.п.

Рисование мелками различной формы

Существует много различных по форме и фактуре мелков. Можно начинать с квадратных восковых или школьных мелков квадратного сечения, постепенно вводя мелки, способ захвата которых сходен с захватом цветного карандаша. Мелки подбираются таким образом, чтобы у ребенка не возникало напряжения в кисти руки. Такая последовательность дает возможность правильно сформировать захват пишущего инструмента.

3. Формирование целенаправленных действий

Графическая деятельность отличается тем, что, с одной стороны, она ограничена плоскостью листа, а с другой – является символическим отображением окружающего мира. Для развития графической деятельности необходимо сформированное представление об окружающей действительности и опыт активного взаимодействия с предметным миром. Часто именно символический характер графической деятельности не позволяет ребенку увидеть цель и сформировать адекватную мотивацию к занятиям. Поэтому последовательность заданий подобрана таким образом, чтобы идти от объемных изображений к изображению на плоскости. Одновременно с этим осваиваем пространство листа. Для занятий больше всего подходят листы формата А3.

Виды заданий:

1. Аппликации на основе картинок из детских журналов.

Вырезается любая картинка из журнала (дом, дерево, машина, знакомый персонаж), которая становится центром композиции. Затем вокруг этого центра приклеиваются другие картинки или делаются рисунки. В результате получается законченная картина с интересным сюжетом.

2. Аппликации из различных видов бумаги (цветная, гофрированная, бархатная и т.п.).

Можно делать различные композиции, приклеивать маленькие кусочки внутри контура, вводить элементы, состоящие из нескольких деталей (дом – стена с крышей; машина – кузов и колеса и т.п.).

3. Создание композиций из нескольких одинаковых готовых фигур (бусы, поезд, елочка).

4. Изображение реальных предметов с помощью аппликаций.

5. Закрашивание гуашевыми красками больших листов бумаги, крупных контурных изображений.

Для выполнения этих заданий подходят толстые кисточ-

ки. Начинать лучше именно с красок, так как рисование красками дает возможность почувствовать связь собственных усилий ребенка с получаемым изображением. При закрашивании больших листов бумаги важно удерживать последовательность движения по листу слева направо и сверху вниз, научить ребенка находить незакрашенные места.

6. Обучение владению письменным инструментом (кисточкой, карандашом).

На базе сформированных на предыдущих этапах навыков проводится обучение ребенка рисованию тонкими кисточками и мягкими цветными карандашами, правильному захвату карандаша, закрашиванию карандашами внутри контура.

7. Освоение пространства листа, работа с композицией аппликации, рисунка.

Вводим понятия «верх», «низ», «право», «лево». Изображение должно заполнять весь лист. Учим учитывать соотношение величин изображений.

8. Соотнесение предмета с его изображением, рисование простых предметов с натуры.

Можно обводить плоские предметы на листе, а затем дорисовывать детали, глядя на образец.

Коля Б., 7 лет, туберозный склероз. В начале года Коля очень боялся заходить в комнату, отказывался от любой деятельности; если не хотел делать предложенное задание или боялся неудачи, выбегал из комнаты. Может писать и проводить линии карандашом, но захват карандаша неправильный, рука очень зажата; рисует в основном правой рукой, но часто перекладывает карандаш или фломастер в левую, иногда одну руку придерживает другой. Боится испачкаться клеем, красками. Пространство листа не сформировано; когда делает аппликацию, переворачивает намазанную деталь клеем вниз только после напоминания. Нет самостоятельного рисунка. Первые занятия проводились только в игровой форме, так как Коля не соглашался ни на какие предложения педа-

гога. Можно было только поддерживать то, что он предлагал сам. При этом он быстро забывал цель задания, так как, начав выполнять одну операцию, не мог переключиться на выполнение следующей. Рисовали мы только красками. Стали учиться резать ножницами. Одно из первых заданий — «норка для мышки». Мы брали заводную мышку и рисовали на большом листе вход норки, потом его вырезали и запускали мышку в норку. Постепенно Коля адаптировался, у него стало меньше страхов, он начал с интересом ждать моих предложений. Тогда мы ввели в занятие карандаши, а также перешли к аппликациям. Аппликации в основном выполнялись на больших листах, раскрашенных на предыдущем занятии. Например, на синий лист приклеивали рыбок, водоросли и камни — получался красивый «аквариум». Коля очень гордился своими работами, что-то удавалось доделывать дома (ему помогала бабушка). Постепенно мы стали переходить к сюжетным рисункам. На этом этапе Коля действовал практически самостоятельно, хотя у него осталась проблема перехода от одной операции к другой. Приходилось все время напоминать ему о цели всего задания. Для создания первых композиций очень подошли готовые штампы с изображениями животных и птиц. Уже можно было рисовать небо, землю, дерево, озеро и «сажать» туда разных животных. Потом вместо штампов стали использовать пластмассовые трафареты, появились и простые рисунки (дерево, солнце, куст, дом), включенные в общую композицию.

Формирование и развитие графических навыков

Этот раздел предназначен для детей, у которых основной причиной проблем формирования графического навыка является несформированность предметно-практической деятельности. Параллельно с развитием графического навыка

проводятся коррекционные занятия с логопедом, направленные на развитие механизмов артикуляции и слухового анализа, а также комплекса лингвистических умений (способность дифференцировать звуки, звукобуквенный анализ и т.п.).

Для развития и формирования графических навыков у детей с ДЦП используется методика Л. М. Зельдина (см. список литературы).

После успешного овладения графическими навыками для дальнейшей работы можно использовать упражнения, изложенные в методике М. М. Безруких «Обучение первоначальному письму».

1. Подготовительный этап

На этом этапе важно правильно подобрать темы для совместной работы. Лучше всего опираться на сюжет (если он интересен ребенку). Хорошо до начала занятий узнать интересы ребенка, состав его семьи, другую информацию, которая может помочь заинтересовать ребенка.

Выполнение заданий по выбору ребенка

Можно вместе рисовать, делать аппликации, заниматься оригами.

Обучение правильной посадке за столом

Обязательно нужно обратить внимание на посадку ребенка за столом, наклон туловища, положение рук на столе и пр. Необходимо следить за тем, чтобы у ребенка обе руки лежали на столе, а ноги упирались в пол. Это важно, так как сформированная на первых этапах поза легко закрепляется, а неправильно сформированная затем плохо поддается коррекции.

Обучение правильному удержанию листа бумаги на столе

Чаще всего приходится обращать внимание на придер-

живание листа бумаги обеими руками из-за недостаточности реципрокной координации. Иногда необходимо включать в занятие специальные упражнения на развитие взаимодействия двух рук (см. раздел 3, этап 2).

2. Формирование навыков владения пишущим инструментом

Рисование мелками различной формы

Начинаем рисовать восковыми мелками круглого или квадратного сечения. Важно, чтобы они легко оставляли яркий след. Сначала мелки могут быть достаточно толстыми, оставляющими широкий след. Постепенно мелки по форме приближаются к форме карандаша. Можно рисовать вертикальные и горизонтальные линии, необходимые по сюжету (дождик, дорога), а затем поиграть с получившимся рисунком (покатать по дороге игрушечный автомобиль). Можно раскрашивать контур внутри пластмассового или картонного трафарета простой формы (цветок, домик).

Рисование гуашевыми красками.

На первых этапах обучения навыкам владения пишущим инструментом лучше использовать для рисования толстые кисточки, поскольку так легче показать связь между усилиями руки и оставляемым на бумаге отпечатком. Важно сразу формировать определенную последовательность операций: сначала открываем баночку с краской, обмакиваем кисточку в воду, а затем в краску. Учим ребенка определять, когда нужно добавить краску. В конце обязательно закрываем баночку и вместе с ребенком убираем кисточку и грязную воду.

Можно рисовать волны для бумажного кораблика, небо и траву, на которую потом приклеиваются наклейки-живот-

ные, стволы деревьев (крону которых можно нарисовать блестящим клеем).

Начальное рисование карандашами

Важно, чтобы карандаши были очень мягкие, обычного размера и сечения. Обязательно следить за правильным захватом карандаша, отсутствием излишней зажатости кисти.

Рисование различных по толщине линий, раскрашивание карандашами внутри контура

Рисование карандашами предполагает хорошо развитую дифференцировку усилий кисти, внутрикистевых координат. Если ребенку трудно удержаться внутри контура, то нужно раскрашивать объемные контуры (например, выложенные из пластилина), рисовать внутри пластмассовых или картонных трафаретов. Все рисунки имеют сюжет, который потом разыгрывается вместе с ребенком. Например, рыбок, нарисованных по трафарету на большом листе, можно «накормить» чечевицей. Для нарисованного цветка сделать корзинку из пластилина.

3. Формирование и развитие изобразительной деятельности

На этом этапе происходит развитие полученных на предыдущих этапах навыков.

Виды работ:

- аппликации из различных видов бумаги: цветной, гофрированной, бархатной и т.п.; заполнение кусочками бумаги заранее нарисованного контура (яблоко, петушок); выполнение простых аппликаций из разных видов бумаги (домик, машинка);
- аппликации на основе картинок из детских журналов;
- закрашивание гуашевыми красками больших листов

бумаги, крупных контурных изображений (рисуем море, небо, траву, пустыню);

- освоение пространства листа, работа с композицией аппликации, рисунок;

- обведение крупных рисунков, выполненных прямыми или с небольшими изгибами линиями (домики, кораблики и т.д.);

- рисование по крупным трафаретам (цветы, мячи, воздушные шарики и т.п.);

- раскрашивание картинок;

- соотнесение предмета с его изображением, рисование простых предметов с натуры (обводим и рисуем плоские игрушки, строительные кубики);

- дорисовывание незаконченного рисунка (машинка без колес, домик без крыши и дверей, кошка без хвоста и др.);

- копирование рисунков при помощи копировальной бумаги;

- выполнение графических задач в игровой форме (игры «Попади в цель», «Дорожки» и др.).

4. Обучение элементам упрощенного письма

Обучение различным видам штриховки:

- прямыми вертикальными штрихами (сверху вниз);

- наклонными штрихами (сверху вниз);

- горизонтальными штрихами (слева направо).

Начинаем с вертикальной штриховки (рисуем траву, рельсы железной дороги и т.п.), затем, постепенно изменяя наклон штриха, приходим к рисованию горизонтальных штрихов. Наша цель – освоить раскрашивание штрихами контурных изображений.

Освоение рисования дуги

и элементов письменных букв,

включенных в сюжетный рисунок

На этом этапе важно научить ребенка не просто рисо-

вать кривую линию, но и легко управлять движением руки для получения вогнутой или выпуклой дуги. Можно рисовать симметричные фигуры из двух дуг (листья из двух половинок, морковки на грядке, лепестки цветов и т.п.).

Формирование внутреннего образа графем знакомых букв

Учимся узнавать знакомые буквы в сложных композициях, находить их не только в рисунках, но и в окружающих предметах (например, букву П – в переплете окна, букву О – в циферблате часов).

Обучение простому поэлементному письму (основанному на печатных буквах)

Можно начинать писать на полосках бумаги, разрезая их на отдельные слова и делая подписи к рисункам, аппликации.

Обучение выполнению сложных кривых линий:

- «клубочками» (круговыми движениями руки, имитирующими наматывание и разматывание нити);
- полукругами;
- крупными петельками;
- выполнение линий сложной формы одним движением кисти руки (овалы, окружности, волнистые и ломаные линии).

5. Упражнения в ученических тетрадях в клетку и в линейку

Ребенок учится выполнять задания предыдущего этапа в ученических тетрадях в клетку, а затем и в линейку. При этом важно следить за правильным расположением элементов: слева направо, сверху вниз.

Саша Р. (7 лет, аутизм). Умеет писать и рисовать, занимается этим с энтузиазмом. При этом захват карандаша неправильный; сидит, поджав под себя ноги, сильно наклоняясь вперед.

Детали рисунка неверно ориентированы в пространстве листа (например, машина может быть нарисована вертикально), не связаны между собой, не соотносятся по величине. Очень много говорит, речь не связана с действием. Режет ножницами очень резкими быстрыми движениями, отрезая детали от изображения. Пишет печатными буквами, одна буква наползает на другую, все разной величины, много неправильно ориентированных букв. Сосредоточен на своих идеях, о предложенном педагогом задании быстро забывает, перескакивает на свою тему.

Основная задача первых занятий была в том, чтобы согласовать речь и действие. Каждое занятие имело четкую структуру. В начале и в конце занятия мы играли в тактильные игры (в «щекоталки», «Сороку-белобоку»). На занятии выполнялось два задания. Сначала сюжеты были Сашины, постепенно его удалось переключать при помощи игрушек и журналов на те, которые предлагала я. Например, мы вместе выбирали журнал («Про машины или про дома?»). Если Саша выбирал журнал про машины, то вырезали машину, а к ней пририсовывали дорогу, гараж, человечков. Машину можно не приклеивать, а нарисовать гараж, разрезать у него ворота и играть в «ремонт машин». Тогда легко было увидеть, что ворота слишком малы для вырезанной машины, и нарисовать побольше. Рисунки чаще всего выполнялись простым карандашом. Если это было необходимо, легко было стереть ластиком ненужные или неверные линии. Основу композиции — небо, землю — рисовали красками. Постепенно стали использовать цветные восковые мелки для раскрашивания и штриховки. Параллельно с рисунками на больших листах стали придумывать свою книжку. В тетради в клетку на каждом занятии на одной странице составляли простую композицию по сюжету. Основой композиции был персонаж, вырезанный из детского журнала или нарисованный на наклейке. Внизу была фраза, которую Саша писал простым карандашом печатными буквами. Для того чтобы буквы были ровнее, надписи он делал на узких полосках бумаги и приклеивал их в тетрадь. Сначала слова совсем не отделя-

лись друг от друга, и их приходилось все время отрезать одно от другого. Постепенно надписи стали понятнее, а Саша научился сам исправлять совсем некрасивые буквы и стал срисовывать их с образца. Для развития работы по образцу стали учиться рисовать предметы с натуры. Например, обводили машинку, положив ее боком на лист бумаги, а затем раскрашивали контур, подбирая такие же цвета, как на образце. После этого стало возможно перейти к рисункам по картинке.

Приложение 1

Система упражнений для подготовки ребенка к продуктивной деятельности

Когда контакт с ребенком уже установлен, мы постепенно включаем в занятия систему упражнений, разработанную в Центре лечебной педагогики специалистом по двигательному развитию детей Л. М. Зельдиным. Эта система представляет собой набор действий, из которых построены элементарные операции различных древних ремесел, в том числе и шитья. Данный набор оказался полезным и как система упражнений, подготавливающих ребенка к продуктивной деятельности. Ситуация, в которой ребенку предлагаются задания, выстраивается следующим образом:

- деятельность должна быть осмысленной для ребенка (например, нужно скатать коврик, чтобы освободить стол для следующего занятия);
- получаемые ощущения должны быть достаточно сильными и зависеть от производимых действий (так, ощущения при скатывании шершавого коврика зависят от места приложения силы и от степени нажима);
- ребенок должен иметь возможность увидеть и оценить результат. Если во время выполнения действия допущены ошибки, педагогу должно быть понятно, из-за чего имен-

но они произошли (например, коврик не скатывается в трубочку, а едет по столу – значит, ребенок слишком сильно на него давит);

- должна быть возможность скорректировать действие (т.е. правильное выполнение должно быть доступно ребенку).

Упражнения расположены соответственно переходу от базовых двигательных и координаторных механизмов к более сложным.

1. Упражнение «Скатать коврик двумя руками»

Ребенок катит по горизонтальной плоскости цилиндр диаметром 2–3 см, положив на него сверху две ладони. Мы используем в качестве цилиндра толстый шерстяной коврик, который ребенок скатывает в трубочку.

При правильной организации действие выполняется прямыми руками за счет синхронизации работы тазобедренного и плечевого суставов. Для успешного выполнения упражнения требуется хорошая общая тоническая регуляция, в частности мышц предплечья и кисти, ведь точка давления на коврик перемещается по ладони в то время, когда ребенок его катит.

2. Упражнение «Передвинуть крышку»

Нужна достаточно большая плоская круглая крышка, которую ребенок мог бы взять, растопырив пальцы (развернутой ладонью). Держа крышку таким образом, нужно двигать ее по столу. Можно устроить игру, в которой требуется накрыть небольшой предмет и переместить его. В этом случае ребенок уже пользуется крышкой как инструментом.

В этом упражнении используется достаточно простой захват, который, однако, сложнее, чем привычное всем детям хватание за палку и захват предмета в кулак. Чтобы удержать крышку, ребенок должен совершить целенаправленное движение (все пальцы удерживают крышку, причем большой палец противопоставлен остальным). Если такое действие пока недоступно ребенку, можно для начала накрывать ладонью и двигать по столу глубокое блюдо или половинку

пластмассового шарика – здесь можно обойтись без противопоставления пальцев.

3. Упражнение «Взять бусину»

Постепенно уменьшая захватываемый объект, можно брать шишки, грецкие орехи и, наконец, захватить в щепоть мелкий предмет – бусину диаметром 1 см. Можно переключать бусины из кучки на столе в коробочку.

Отрабатываемый в этом упражнении навык необходим для письма.

4. Упражнение «Переместить спицу»

В этом упражнении ребенок использует освоенный ранее захват в щепоть, а также приобретенные в *упражнении 1* навыки координации для совершения более сложных действий.

На столе на расстоянии вытянутых рук от ребенка сложены спицы диаметром 0,5 см. Перед ребенком параллельно спицам стоит узкая коробочка. Задание состоит в том, чтобы брать каждую спицу двумя руками и переключать ее со стола в коробочку.

Это упражнение требует симметричного движения двух рук. Часто оказывается, что одна рука отстает, в таком случае следует добиться, чтобы более «быстрая» рука двигалась вместе с отстающей, а не опережала ее. Только построив таким образом симметричное движение, можно затем стремиться к прогрессу отстающей стороны. Упражнение требует высокой точности действия, поэтому может вызывать трудности.

5. Упражнение «Закрыть банку»

В этом упражнении предметы, предлагаемые ребенку, должны определять завинчивающее движение. Это может быть банка диаметром 10 см с крышкой, завинчивающейся не меньше, чем на пол-оборота. Действие выполняется на весу: ребенок одной рукой держит дно банки, а другой – крышку и вращающим движением обеих рук открывает и закрывает ее.

Упражнение требует согласованности сгибания-раз-

гибания плечевых и локтевых суставов с пронацией/супинацией в предплечьях.

6. Упражнение «Придвинуть к себе пуговицу»

На столе на расстоянии 2–3 см друг от друга лежат разные пуговицы. Ребенок указательным пальцем придвигает к себе пуговицы по одной, стараясь при этом не задеть остальные. Критерием успешности может служить сложность пути, по которому ребенок способен провести пуговицу, не отрывая от нее палец (в идеале должна получаться траектория, подобная пути лыжника во время слалома).

Упражнение учит согласовывать свои действия с окружающей обстановкой. Двигая одну пуговицу, ребенок должен смотреть не на нее, а на лежащие рядом с ней.

7. Упражнение «Выбор бусин на ощупь»

В небольшой непрозрачный мешочек кладутся разные бусины. Чтобы собрать бусы, ребенок на ощупь находит и достает из мешка бусинки заданной формы. Возможны разные способы предъявления образца: на ощупь, зрительно или по описанию («Теперь достань мне шершавую продолговатую бусину»).

Цель упражнения – научиться на ощупь оценивать форму и фактуру предметов, что способствует развитию внутрикистой координации.

8. Упражнение «Неправильная мозаика»

Это упражнение напоминает выкладывание обычной мозаики, только ее элементы могут быть самой разной неправильной формы. Лучше всего сделать их из глины на небольшой деревянной ножке. Из таких фигурок можно составлять всевозможные рисунки, например втыкая их в толстый слой пластилина. Упражнение развивает способность к композиции и дает возможность использовать весь набор координаций, необходимых для точной ручной деятельности.

Мы повторяем каждое упражнение, пока ребенок не

освоит его, а затем стараемся автоматизировать полученное действие, включая его в выполнение более общей задачи. На этом этапе можно попросить ребенка не просто придвигать к себе пуговицы, а выбирать только красные, чтобы пришить цветочки на лоскутное панно. Можно во время работы обсуждать, что мы будем делать дальше – это тоже отвлекает внимание от непосредственно выполняемого действия. Естественно, что техника при этом сначала ухудшается, но затем восстанавливается уже на новом уровне – теперь ребенок хорошо владеет освоенным навыком, может управлять им и использовать для разных целей.

У детей с тяжелыми нарушениями развития и плохой координацией не всегда удается достичь автоматизации навыков. Однако успешное выполнение даже отдельных упражнений влияет на уровень координации и дает ребенку важный опыт предметной деятельности, расширяя возможности его взаимодействия с внешним миром.

Приложение 2

Технология изготовления простых швейных изделий

Цветочки с объемным рисунком из ниток. Из картона вырезаем цветок с нечетным количеством лепестков. Ребенок обматывает серединку цветка у основания лепестков толстой нитью, проводя ее поочередно то сверху, то снизу лепестка. Чтобы получить объемный орнамент, достаточно намотать 7–10 слоев. Можно менять нитки, подбирая красивые сочетания цветов. Затем серединка и лепестки украшаются любым способом, соответствующим возможностям ребенка: приклеиваются блестки, нашиваются бусинки, бубенчики и т.п. Получается яркое украшение, которое можно повесить на елку.

Косичка с узелками. На станок для бисера привязывается за середину веревочка длиной около 50 см. Два конца

одинаковой длины свободно свисают. Из тканей разной расцветки нарезаются лоскутки (шириной около 3 см и длиной около 10 см). Ребенок берет свободные концы веревочки и завязывает узел, закрепляя под ним лоскуток. Каждый новый лоскуток тоже фиксируется узлом, и в результате получается красивая объемная косичка.

Салфеточка с бахромой. Эта работа сложнее, в ней больше выбора и возможностей для проявления фантазии. В отличие от двух предыдущих поделок, которые можно использовать лишь как игрушки или елочные украшения, салфеточка – это уже настоящее изделие, подобное тем, которые дети видят у себя дома. Делать такие работы нравится всем детям.

1. Из канвы или подобной ей светлой ткани вырезается квадрат со стороной 15–20 см.

2. С каждой стороны вытягивается по несколько крайних нитей, так что получается бахрома длиной около 1 см.

3. Середина салфеточки украшается.

Здесь возможны разные уровни сложности. Самый простой вариант: на салфеточку накладывается картонный трафарет, и ребенок закрашивает прорези в нем специальными фломастерами по ткани. Ребенок может чиркать фломастером в любом направлении, все равно получится нужная картинка.

Более сложный вариант – приклеить термоаппликацию с помощью утюга.

Еще более сложный вариант – пришить аппликацию из ткани. Ребенок может выбрать одну из имеющихся у нас в запасе вырезанных фигурок (люди, животные, машины,домики, цветочки) или с помощью педагога вырезать новую. Из ткани с крупным рисунком легко вырезать готовую картинку. Выбранная фигурка:

- приметывается на руках;
- прострачивается на машинке;
- проглаживается утюгом.

Кукла из ниток. Эта работа уже достаточно сложная, для нее требуется несколько занятий.

Заготовка для куклы:

1. Белые вязальные нитки наматываются на картонный прямоугольник длиной 15 см.
2. Моток снимается.
3. Верхняя часть мотка перевязывается такой же ниткой – получается голова.
4. Моток разрезается снизу.
5. Слева и справа отделяется часть ниток для рук.
6. Чтобы сформировать верхнюю часть туловища, кукла обматывается нитью в такой последовательности: вокруг талии, затем на противоположное плечо, вокруг шеи, затем (перекрещивая нить на груди) опять вокруг талии.
7. Плетутся косички – руки.

Изготовление одежды; обтяжка головы и ладоней (необязательно):

Первый вариант. Кукла одевается в платье, сшитое отдельно на машинке (в горловине платья сзади делается разрез). В этом случае голову и ладони куклы можно обтянуть кусочками розового трикотажа и пришить платье к ним. Разрез в платье зашивается и маскируется каким-нибудь украшением.

Второй вариант. На куклу надевается юбка из любой ткани. В качестве пояса можно использовать ленточку или тесьму.

Третий вариант. Делается платье из ярких ниток. Для этого они тоже наматываются на картонку, моток снимается, разрезается снизу и надевается на плечи куклы. Чтобы платье держалось, его незаметно пришивают к верхней части туловища.

Оформление головы:

1. Глаза, нос и рот рисуют фломастерами или глаза делают из бусинок, а нос и рот вышивают (мы не вышиваем глаза, так как это пугает многих детей).
2. Волосы можно сделать из пряжи другого цвета. Для этого мы прошиваем верхнюю часть головы, оставляя боль-

шие петли, которые потом разрезаются. Другой вариант – волосы делаются из непряденной шерсти, которая прикладывается к голове и пришивается в нескольких местах.

Литература

1. *Безруких М. М.* Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям / М. М. Безруких. – М.: Просвещение, 2002.
2. *Бруни М.* Формирование навыков мелкой моторики у детей с синдромом Дауна: Руководство для родителей и специалистов. / М. Бруни; пер. с англ. А. Курт. – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2009. – (Серия книг о синдроме Дауна).
3. *Венгер Л. А.* Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: книга для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е, испр. – М.: Лабиринт, 1999.
5. *Гаврилушкина О. П.* Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: Кн. для учителя / О. П. Гаврилушкина. – М.: Просвещение, 1991.
6. *Егорова Л. В.* Формирование и развитие графических навыков у детей с расстройствами аутистического спектра / Л. В. Егорова, Л. М. Зельдин, Л. В. Шаргородская // Дефектология. – 2019. – № 1. – С. 50–57.
7. *Екжанова Е. А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2003.
8. *Жидкина Т. С.* Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида: Учеб.

- пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Жидкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
9. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. В 2-х томах / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986.
 10. *Зельдин Л. М.* Опыт формирования у ребенка с ДЦП навыков, необходимых для овладения скорописью / Л. М. Зельдин // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – Вып. 2. – С. 67–100.
 11. *Катаева А. А.* Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя. / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: Владос, 2001.
 12. *Леонгард Э. И.* Всегда вместе. Программно-методическое пособие для родителей детей с патологией слуха. Часть I / Э. И. Леонгард. – М.: ООО «Полиграф сервис», 2002. – 80 с. – (Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).
 13. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2004.
 14. *Питерси М.* Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии / М. Питерси, Р. Трилор; пер. с английского. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 1998.
 15. Ремесленные мастерские: от терапии к профессии / Под ред. Ю. В. Липес. – М.: Теревинф, 2004.
 16. *Смирнова Е. О.* Детская психология / Е. О. Смирнова. – М.: Владос, 2003.
 17. *Стребелева Е. А.* Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М., 2001.

Т. Е. Лаврентьева, О. В. Караневская

Обучение основам ремесла и развитие общения на занятиях в керамической мастерской¹

Считается, что глина была одним из первых материалов, освоенных человеком. Благодаря способности легко принимать и удерживать заданную форму она использовалась в быту и культуре разных народов, отражая традиции своего времени. Со временем глину потеснили другие материалы, но и теперь она применяется в строительстве, промышленности, медицине, искусстве, а также в педагогике и психологии.

В общей педагогике из глины лепят на уроках труда и изобразительного искусства в начальной и средней школе, на занятиях в детском саду и в учреждениях дополнительного образования. В зависимости от возраста детей, целей занятий, материальных возможностей учреждения полученные работы можно подвергнуть обжигу или оставить необожженными. Их можно расписывать специальными красками, предназначенными для работы с глиной (например, ангобами), или красками, которые обычно используются на занятиях рисованием (например, гуашью).

Глину также используют в арттерапии. Пластические свойства глины помогают ребенку выражать те внутренние переживания, конфликты, которые он не может осознать и с

¹ Впервые опубликовано: Лаврентьева Т. Е., Караневская О. В. Обучение основам ремесла и развитие общения на занятиях в керамической мастерской. – М.: Теревинф, 2009. – (Лечебная педагогика: методические разработки).

которыми не может справиться самостоятельно. При проведении арттерапевтических занятий с использованием глины задача обучения навыкам работы с материалом и инструментами не ставится. В некоторых случаях специалист может показать отдельные, самые простые приемы лепки и декорирования, которые помогут ребенку воплотить его идею. Иногда для достижения нужного результата в работе вместе с глиной могут использоваться и другие материалы, которые обеспечивают дополнительные выразительные средства, но делают невозможным процесс обжига (например, бумага, блестки, кусочки дерева, краски и т.д.). Готовые работы, созданные на арттерапевтических занятиях, как правило, не обжигают: значимым является не столько результат, сколько сам процесс гармонизации эмоционального развития.

Глина нашла применение и в специальной педагогике. Занятия с использованием глины как основного (главного) или одного из пластических материалов проводятся во многих государственных и негосударственных учреждениях. Глину используют на индивидуальных и групповых занятиях в детском саду, на уроках и на внеклассных занятиях в школах. Глина относится к материалам, которые рекомендованы в программах специальных (коррекционных) школ по ручному труду и изобразительной деятельности (изобразительному искусству). Отечественная специальная педагогика отводит особую роль трудовому обучению в подготовке к самостоятельной жизни детей и подростков, имеющих особенности психофизического развития, поэтому занятия ручным трудом рассматриваются одновременно и как эффективное средство коррекции нарушений психического развития, и как начальный этап выбора и подготовки к будущей профессии. Так, например, в специальной (коррекционной) школе VIII вида успешное выполнение заданий с использованием глины и пластилина в 1–3 классах и с использованием гипса в 4 классе может являться одним из условий для последующего обучения учеников штукатурно-малярным работам.

В настоящее время некоторые специальные (коррекционные) школы могут в рамках внеклассной работы проводить занятия в керамических мастерских, созданных на базе этих школ, а в отдельных школах даже появилась возможность предпрофессионального обучения подростков с нарушениями интеллектуального развития гончарному делу. Но пока таких школ очень мало.

В целом возможности этого материала в специальной педагогике используются недостаточно.

Часто педагоги выбирают для занятий другие пластические материалы (например, пластилин). В основном это связано с тем, что глину сложнее готовить к работе, она пачкает руки и окружающие поверхности, а готовые работы без последующего обжига недолговечны и не могут использоваться в быту.

В последнее время глину как материал для занятий все чаще используют в негосударственных и государственных центрах, занимающихся поддержкой семей детей и подростков с нарушениями развития (в том числе имеющих тяжелые и сочетанные нарушения). Однако в специальной литературе этот опыт пока практически не отражен.

Одним из направлений специальной педагогики, в котором работа с использованием глины имеет определенную теоретическую и практическую базу, является антропософская лечебная педагогика. Представители этого направления выделяют два вида занятий: пластицирование и собственно занятия в керамической мастерской.

Термином «пластицирование» обозначают занятия, в которых глина используется как один из пластических материалов наряду с тестом или воском (как правило, глину не используют в работе с детьми младше 11 лет). Занятия керамикой отличаются от пластицирования тем, что их целью является получение готового продукта, который может быть использован в быту. Отметим, что большинству специалистов незнакома литература, рассказывающая о таких занятиях.

Центр лечебной педагогики – одна из организаций, в течение долгого времени разрабатывающих в России данное направление. Здесь накоплен уникальный опыт, часть которого отражена в публикациях специалистов Центра (*Кейер, 1998, Караневская, 2003, Караневская, 2005, Ремесленные мастерские: от терапии к профессии, 2004, Снаружи видно хуже, 2008*).

В керамической мастерской ЦЛП проходят занятия с детьми, подростками и молодыми людьми, имеющими различные нарушения развития. Эти занятия различаются по целям, задачам и составу специалистов.

Терапевтическая мастерская

Работа в терапевтической керамической мастерской проводится, как правило, с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими различные особенности развития (нарушения развития эмоционально-волевой сферы, интеллектуальную недостаточность, двигательные нарушения и др.). Занятия могут быть как индивидуальными, так и групповыми.

Занятия в терапевтической мастерской позволяют решать разные проблемы ребенка. Они могут способствовать развитию продуктивной деятельности, мелкой моторики, внимания, памяти, мышления, речи и творческого воображения, могут успешно использоваться для формирования образа себя, развития общетрудовых умений и навыков и др. Занятия керамикой часто включаются в расписание групп подготовки к школе, работающих в ЦЛП. Эти занятия формируют умения воспринимать фронтальные инструкции, выполнять задания со всеми вместе.

В терапевтической мастерской с детьми, как правило, работает специалист – педагог или психолог, который не только понимает закономерности и особенности психического развития детей, но и обладает знаниями и умениями работы с глиной и соответствующими инструментами.

Группы общения

Работа в группах общения проводится с детьми и подростками, которые из-за особенностей развития (например, нарушений развития эмоционально-волевой сферы) испытывают стойкие затруднения при взаимодействии с окружающими людьми. Как правило, они не могут «удержаться» на внеклассных занятиях в школе или в секциях и кружках различных досуговых учреждений. В работе групп общения глина может использоваться как один из материалов для организации продуктивной деятельности. Занятия выстраиваются таким образом, чтобы помочь детям наладить общение друг с другом и с педагогом в процессе изготовления и обсуждения изделий. Занятия керамикой позволяют подросткам, посещающим занятия в группах общения, овладеть определенными практическими умениями, развить самостоятельность и уверенность в своих силах и улучшить их коммуникативные способности. Различные виды занятий (керамика, ткачество, полиграфия, столярное дело и др.), предлагаемые в группах общения, также могут помочь подросткам при выборе будущей профессии. Эффективность занятий в группах общения значительно возрастает благодаря совместной работе психологов и других специалистов (в частности, художника или технолога).

Предпрофессиональная керамическая мастерская

Занятия в предпрофессиональных мастерских (в том числе керамической) были организованы специалистами ЦЛП в рамках экспериментов по созданию условий для обучения и работы подростков и молодых людей, имеющих нарушения развития, в том числе тяжелые и сочетанные.

В нашей стране в силу многих причин профессиональное обучение и трудоустройство человека с нарушениями развития является одной из наиболее острых и болезненных

проблем. Особенно ущемлены в этом отношении молодые люди, имеющие сочетанные, тяжелые нарушения или нарушения развития эмоционально-волевой сферы. Без специальной поддержки они, как правило, не могут приобретать профессии ни на базе школьных мастерских, ни в коррекционных группах на базе технологических колледжей. Поэтому нередко после окончания школы такой молодой человек оказывается заточенным дома в четырех стенах. Не имея возможности учиться дальше или заниматься чем-то интересным для себя, он утрачивает знания, умения и навыки, приобретенные за время обучения в школе. Дефицит общения с другими людьми и снижающаяся самостоятельность в этом случае приводят к ухудшению домашней ситуации, возникновению у семьи дополнительных проблем. Поэтому на базе Центра лечебной педагогики были организованы мастерские, которые давали возможность молодым людям с нарушениями развития жить нормальной жизнью: учиться, работать, общаться. Обучение людей с такими нарушениями является длительным процессом. Успешность этого обучения больше чем в каком-либо другом случае зависит от объединения усилий различных специалистов. Только в результате совместной работы специальных педагогов (педагогов, психологов, художников и технологов) возможна разработка эффективных методов, приемов и содержания обучения профессиям молодых людей с тяжелыми и сочетанными нарушениями. И как показывает опыт, такой подход к организации обучения является перспективным.

Занятия в керамической мастерской открывают большие возможности для поддержки детей, подростков и молодых людей, имеющих особенности психического развития. Опыт специалистов ЦЛП лег в основу ряда совместных проектов, объединяющих усилия негосударственных и государственных организаций в оказании помощи детям, подросткам и их семьям. В этой работе мы рассказываем об организации занятий в керамической мастерской с учащимися среднего школьного возраста, имеющими двигательные нарушения, хронические соматические заболевания (болезни сердечно-

сосудистой системы, почек и т. д.), нарушения развития эмоционально-волевой сферы (например, нарушения аутистического спектра). Однако в таких занятиях могут успешно участвовать дети и подростки, имеющие и другие нарушения (например, интеллектуальную недостаточность).

Как показывает практика, дети и подростки, имеющие особенности развития (например, двигательные нарушения, нарушения развития эмоционально-волевой сферы, хронические соматические заболевания), при обучении в средней школе нередко испытывают значительные трудности. Поэтому обучение в классе может заменяться для них другими формами обучения (индивидуальное, домашнее или дистанционное). Это позволяет осваивать учебный материал в индивидуальном режиме, что, с одной стороны, очень важно и нужно, но, с другой стороны, создает новые проблемы.

Обычно к окончанию начальной школы дети уже обладают некоторой степенью самостоятельности. Они активно общаются со сверстниками, и это общение становится для них все более значимым. У детей формируются стойкие интересы, и возникновение этих интересов вместе с возможностью попробовать свои силы в разных областях во многом определяют самооценку ребенка и способствуют росту его самостоятельности, независимости, самоопределению.

У детей и подростков с особенностями развития путь взросления оказывается более тернистым. Часто семья, пытаясь помочь ребенку справиться с трудностями, обеспечивает не только необходимую, но и избыточную помощь: ребенку помогают делать не только то, что на самом деле является для него трудным, но и то, что не представляет для него существенных сложностей. Избыточная поддержка препятствует формированию социального опыта, она делает ребенка более уязвимым в новых, спонтанно возникающих ситуациях. При этом недостаточная самостоятельность проявляется и в том, что дети и подростки, в свою очередь, испытывают существенные сложности при выборе интересных для них занятий, очень зависят от мнения близ-

ких и стараются не принимать самостоятельных, собственных решений.

Возможным выходом из этой ситуации может стать посещение различных секций, мастерских, студий. Но, в отличие от обычных сверстников, таким ребятам на начальном этапе нужна специально организованная помощь взрослых. Создание группы в керамической мастерской может стать необходимой ступенькой для поддержки детей и подростков, имеющих особенности развития.

Выбор глины как материала для занятий определяется рядом причин:

- разнообразные возможности глины позволяют проводить занятия с детьми и подростками, имеющими самые разные проблемы (познавательные, эмоциональные, двигательные и др.);

- социальная значимость готовых изделий: возможность создавать предметы, используемые в быту, с нашей точки зрения, развивает самостоятельность и повышает самооценку, а сам процесс работы способствует развитию психических функций и делает ребят более умелыми и уверенными в своих силах;

- большой выбор инструментов, в том числе таких, с которыми очень просто работать, в большинстве случаев пробуждает у ребят интерес к обучению;

- занятия керамикой позволяют развивать творческую активность, раскрывать творческий потенциал учеников, способствуют эстетическому и экологическому воспитанию.

Планируя занятия в керамической мастерской, мы ставили такие задачи:

- формирование знаний, умений и навыков, необходимых для работы с глиной и инструментами, обучение приемам и техникам работы с глиной;

- создание условий для развития творческого мышления, для эстетического развития и самовыражения;

- поддержка и развитие творческой активности (способности придумать и воплотить свой замысел) и др.;

- развитие навыков общения.

Опыт специалистов ЦЛП показывает, что для того, чтобы начальный этап занятий с детьми и подростками, имеющими нарушения развития, прошел успешно, необходимо достаточное количество взрослых. По нашему мнению, при проведении занятий в керамической мастерской оптимальным является следующее соотношение: на группу из 12–14 учеников нужно 5 сотрудников: два педагога, два помощника (волонтера) и один технолог. Такое количество взрослых обусловлено необходимостью помочь ребятам адаптироваться к занятиям. Это очень важно для включения в занятия учеников с эмоционально-волевыми нарушениями, которым на начальном этапе проще выстраивать общение и принимать помощь от одного человека, или для ребят с двигательными нарушениями, которым систематическая помощь волонтера позволяет найти доступные приемы выполнения работы. Как правило, перед началом занятий мы решаем, кому из учеников будет помогать каждый из взрослых. В процессе занятий становится ясно, кто нуждается в постоянной (в том числе физической) помощи, кому нужно только давать советы, а кто справляется с заданием самостоятельно. К тем, кто, с нашей точки зрения, испытывает наибольшие затруднения, может прикрепляться персональный помощник. В одну группу можно объединять ребят с разными проблемами (двигательные нарушения, нарушения эмоционально-волевой сферы, хронические соматические заболевания, интеллектуальная недостаточность). Чтобы занятия керамикой были полезными и интересными для всех, важно, чтобы учеников, которым нужна постоянная поддержка помощников, было не очень много (не более 3–4 на группу из 12–14 человек) и для каждого из ребят в группе нашлись товарищи, с которыми им было бы интересно общаться и выполнять задания.

В качестве волонтеров, как правило, приглашаются студенты педагогических и психологических вузов или другие люди, которым интересно участвовать в работе мастерской. Далеко не всегда получается обеспечить такое количество взрослых хотя бы для начального этапа занятий, но

успешное начало работы мастерской возможно и при меньшем количестве специалистов. Важно, чтобы среди специалистов, работающих в керамической мастерской с ребятами среднего и старшего школьного возраста, был человек, хорошо знающий технологическую сторону работы мастерской. Если взрослых не хватает, можно попробовать поискать варианты решения. Например, иногда часть ребят можно пригласить на занятия примерно через месяц после начала работы мастерской (когда большая часть из тех, кто уже начал заниматься, немного освоится в мастерской и станут меньше нуждаться в помощи). Однако мы не рекомендуем привлекать в качестве волонтеров родителей, чьи дети занимаются в группе, поскольку это может мешать развитию самостоятельности и общения подростков: в присутствии родителей они будут воспроизводить привычные формы поведения, сложившиеся в семье, и им будет сложно освоить новые.

Общие требования к специалистам: партнерская позиция при взаимодействии с детьми (во время занятий специалист помогает, подсказывает, как сделать лучше, но не принимает решений за ребят, позволяет им совершать ошибки и т.п.); умение работать в команде; представления о видах и свойствах глины, владение основными приемами работы с глиной и соответствующими инструментами, знание ходовых терминов. В процессе подготовки к занятиям технолог может обучать взрослых, работающих в группе, основным технологическим умениям.

При организации и проведении занятий в керамической мастерской для детей и подростков, имеющих особенности развития, мы считаем очень важным объединять свои усилия с усилиями других специалистов и членов семьи. Мы полагаем, что любое направленное воздействие, которое оказывается на ребенка, должно базироваться на понимании общей картины происходящего: только при этом условии помощь оказывается эффективной и достигаются хорошие результаты. Важно поддерживать контакт с врачами, особенно когда на занятия в мастерскую приходят дети и подростки с теку-

щими заболеваниями или с такими состояниями, при которых вероятно возникновение опасных для жизни ситуаций (например, судорожная активность, некоторые заболевания сердечно-сосудистой системы и др.). Специалисты, работающие в мастерской, должны знать особенности таких состояний, признаки возможного ухудшения, а также правила первой помощи, чтобы обеспечивать безопасность жизни и здоровья таких ребят. Кроме того, информация, полученная от врачей, педагогов, психолога, работающих с конкретным ребенком, позволяет создавать развивающую ситуацию и делать занятия более эффективными. Например, консультация специалиста по движению, рекомендации о том, как, в каком положении удобнее и полезнее сидеть конкретному ребенку с опорно-двигательными нарушениями, позволяют организовать его рабочее место таким образом, чтобы повысить работоспособность и предотвратить развитие вторичных деформаций. Кроме того, педагоги должны рассказать родителям о том, как будут проходить занятия и в свою очередь понять их ожидания, договориться о важных организационных моментах (например, о том, что для повышения самостоятельности учеников приходящие в конце занятия родители не должны убирать за ребят их рабочие места – это обязанность самих учеников и т.д.).

Нам кажется важным, чтобы на занятиях в керамической мастерской происходило смещение акцента с обучения на поддержку развития. В жизни детей и подростков, имеющих особенности развития, обучающих ситуаций довольно много. По мнению ряда отечественных исследователей, в жизни ребенка с нарушениями развития элементы учебной деятельности часто появляются раньше, чем игра. Своевременно начатая коррекционная работа позволяет существенно снизить проявления нарушений, но большое количество различных педагогических и медицинских воздействий могут приводить к тому, что к среднему школьному возрасту некоторым ребятам «обучающие» занятия уже не кажутся привлекательными, и, кроме того, подобные занятия не решают

имеющихся у них проблем с общением и развитием собственных интересов. Нужно стремиться к тому, чтобы на занятиях была теплая атмосфера, чтобы занятия в мастерской отличались от привычных обучающих занятий. И хотя занятия керамикой предполагают формирование определенных умений и навыков (что является одной из важных задач), мы рекомендуем изначально предоставить детям достаточно свободы, создать возможность для реализации их собственных желаний и идей. Занятия в мастерской принято чередовать: одно занятие посвящается определенной теме, следующее – свободное, когда можно лепить то, что хочешь. На тематических занятиях также надо побуждать учеников самостоятельно принимать решения, например выбирать вариант выполнения задания.

Благодаря большому выбору инструментов и техник можно обеспечить успешную работу каждого ученика мастерской, то есть подобрать правильный алгоритм выполнения задания, найти наиболее подходящие инструменты, с которыми ребенку легко справиться. Важна правильная организация рабочего места и использование специальных приемов: например, если учащийся не может раскатать пласт глины из-за слабого нажима, ему можно предложить раскатывать пласт стоя (так усиливается нажим). Если нужно получить ровные жгутики, то ребята с двигательными нарушениями (те, кто может выполнять задание, используя лишь одну руку, например при гемиплегической форме ДЦП) и ребята с нарушениями эмоционально-волевой сферы, для которых характерны нарушения работоспособности, страх неудачи, негативизм и отказ от новых видов деятельности, могут делать жгутики при помощи чесночницы (что достаточно просто и дает хороший результат). А для тех, кому все дается легко, должны быть наготове варианты улучшения работы, новые способы декорирования, которые можно испробовать и т.п.

Помимо необходимости соблюдать некоторые правила (нельзя очень громко разговаривать, нельзя брать без разрешения чужие работы и т.д.), все занимающиеся могут сво-

бодно перемещаться по мастерской, сдвигать вместе рабочие столы (за несколькими сдвинутыми столами могут сидеть вместе до 8 человек), кому-то помогать или не участвовать в общей деятельности. В конце занятия учащемуся тоже предоставляется выбор: можно поставить свою работу на общий поднос или не показывать ее всем остальным. Не обязательно заканчивать работу за одно занятие. Предупредив педагога, ребята могут отложить свою работу, упаковав ее специальным образом, чтобы предотвратить высыхание.

Таким образом, занятия в керамической мастерской – один из видов помощи детям и подросткам, по ряду причин лишенных опыта социального взаимодействия в необходимом объеме. Занятия керамикой дают возможность приобрести определенные умения и навыки практической деятельности, способствуют развитию самостоятельности, уверенности в своих силах и развитию общения со сверстниками. Но чтобы занятия в керамической мастерской действительно помогли развитию, необходимо создание специальных условий, использование приемов, позволяющих поддержать эту деятельность, превращая обычную жизненную ситуацию в развивающую. Подробнее мы расскажем об этом в следующей части работы.

Организация занятий в керамической мастерской

Что необходимо для занятий

Остановимся сначала на том, что требуется для занятий керамикой. В приведенном ниже списке содержится все необходимое, но при желании его можно расширить, добавив другие инструменты и оборудование.

Керамическая мастерская должна состоять как минимум из двух изолированных помещений: комнаты для занятий и помещения с вытяжкой для муфельной печи и сушки изделий,

оборудованного в соответствии с правилами пожарной безопасности. В комнате для обжига и сушки изделий помимо печки должны находиться специальные шкафы для сушки (если специальных шкафов нет, то работы можно сушить под целлофаном; место для сушки должно быть вдали от сквозняков и перепадов температуры).

В помещении для занятий должны быть:

1. Столы с рабочей площадью не менее 0,6×0,6 м на каждого ученика.

2. Стеллажи или полки для хранения инструментов.

3. Доска для демонстрации наглядных пособий.

4. Раковина со специальным отстойником (чтобы не засорить канализацию глиной).

5. Инструменты для работы с глиной: разделочные доски или куски линолеума, скалки, стеки, петли, турнетки, струна для резки глины, губки, куски грубой материи.

6. Материалы: глина гончарная, фаянс, шамот, шликер, бесцветная глазурь, гипс (для изготовления гипсовых форм).

7. Бочки и канистры для хранения глины, глазури, шликера.

8. Краски: ангобы, пигменты, глазури.

9. Кисти: щетинные, беличьи, колонок, ушной волос.

10. Материалы для создания фактуры: холст, тюль, портьерная ткань, тесьма, марля, сетки, наждачная бумага, щетки, ракушки, шишки и др.

11. Куски полиэтилена или клеенки для сушки готовых изделий.

12. Гипсовые формы.

13. Гончарный круг (ножной или с электроприводом) – желателен, но не обязателен.

Занятия на гончарном круге очень полезны, потому что учат чувствовать глину под пальцами и позволяют на практике ощутить, как небольшое движение приводит к значительным изменениям формы изделия. Но освоить работу на гончарном круге в полном объеме оказывается для учащихся очень сложно, это редко кому удается.

Особенности организации помещения

Для занятий в мастерской большое значение имеет правильная расстановка столов, доступность всех необходимых материалов и инструментов. Вместе с тем важно избежать перегруженности пространства, убрать из пределов досягаемости лишние, не нужные для работы инструменты, материалы, а также готовые работы.

Многие специалисты считают, что оптимальная высота стола для занятий определяется следующим образом: столешница должна находиться примерно на высоте согнутой в локте руки удобно сидящего на стуле человека (при этом ступни сидящего стоят на полу, колени образуют прямой угол по отношению к полу). Часто при проведении групповых занятий удобно иметь один большой стол, чтобы все могли видеть друг друга и общаться в процессе занятий, а педагог мог быстро оказать нужную помощь, если у кого-то возникают затруднения. Однако на занятиях за большим столом в небольшом помещении трудно обеспечить достаточную мобильность ребятам с двигательными нарушениями (не всегда удобно проходить за стульями на костылях или проезжать на коляске). В таком случае, возможно, более удобным будет расположение небольших столов группами по 2–4. Иногда в мастерской требуется создать особое место для ребенка с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы, гиперактивностью, нарушениями работоспособности и др. Поэтому решение о расстановке столов принимается, исходя из состава группы и особенностей помещения.

Помимо необходимых инструментов и материалов, в мастерской желательно иметь полку, на которой хранятся альбомы с фотографиями готовых работ, книги с изображениями предметов декоративно-прикладного искусства, вырезки или открытки с изображениями животных, людей. Их удобно хранить в прозрачных пластиковых файлах, чтобы не запачкать глиной. Наглядные пособия помогают разрешать некоторые трудности, которые возникают в процессе

работы, и создают условия для более эффективного обучения, например:

- ученик, который не может придумать, что делать на свободном занятии, может почерпнуть идею из альбома с готовыми работами или книги с иллюстрациями;
- ребятам, испытывающим сложности при планировании работы, полезно иметь перед глазами изображение будущего изделия (или этапов изготовления изделия);
- для тех, кто успешно осваивает разные техники, иллюстрации могут послужить отправной точкой в реализации новой идеи.

Этапы проведения занятий

На практике деление занятий в течение учебного года на этапы оказывается довольно условным. У ребят, занимающихся в одной группе, разные возможности, им требуется разное время для адаптации, усвоения определенных умений и навыков. Но даже такое достаточно условное деление дает представление о логике построения занятий, позволяет увидеть, как ставились и решались общие для всех участников группы задачи, как планировалась работа, подбирались подходящие задания и т.д.

Подготовительный этап

Перед началом занятий необходимо выполнить определенную подготовительную работу: изучить психолого-педагогическую и медицинскую документацию, побеседовать с родителями и специалистами.

Это позволяет получить начальное представление об особенностях психофизического состояния каждого ученика, его возможностях и проблемах. В некоторых случаях нам удастся определить для себя те конкретные проблемы ребят, которые мы можем решать при помощи занятий в керамической мастерской. Например, рекомендации нейропсихолога помогают справиться с трудностями пространственной ориентировки, рекомендации специалиста по движению (напри-

мер, эрготерапевта) позволяют эффективно устроить рабочее место для детей и подростков с выраженными двигательными проблемами. Это способствует профилактике вторичных деформаций и одновременно увеличивает их двигательные возможности и самостоятельность.

Беседа с родителями позволяет договориться о многих важных вещах. Так как на групповые занятия ребята приходят без сопровождения родителей (мы считаем это обязательным условием), то важно заранее обсудить, как удобнее сидеть, мыть руки учеников с выраженными двигательными нарушениями; как помочь перейти к другому виду деятельности ученику с нарушениями эмоционально-волевой сферы и т.д. В ходе беседы могут также оговариваться некоторые организационные моменты (время начала занятий, пожелания по поводу рабочей одежды и т.п.).

При проведении занятий непосредственно в ЦЛП команда специалистов, оказывающих помощь, ставит задачи для каждого занимающегося ребенка. Состояние ребенка регулярно (примерно три раза в год, при необходимости чаще) оценивается, и полученные данные заносятся в карту. При этом каждый ребенок «прикреплен» к специалисту, который отслеживает то, как удастся выполнять совместно поставленные задачи на разных занятиях, что меняется в состоянии и поведении ребенка. Этот специалист при необходимости связывается с другими специалистами (например, договаривается о консультации врача). При проведении совместных проектов с другими учреждениями нам не всегда удастся организовать помощь таким образом (например, может оказаться сложнее получить нужную консультацию), но в любом случае специалисты мастерской совместно ставят задачи и продумывают пути их реализации.

Первые занятия

Мы особо выделяем первые занятия, потому что они имеют большое значение для всей последующей работы. Именно на этих занятиях уточняются цели и задачи, стано-

вятся понятны возможности учащихся, определяется тематика будущих заданий и техники, которым будут учиться ребята из данной группы.

При планировании занятий прежде всего необходимо учитывать состав группы. Первое занятие в группе – лепка на свободную тему. При выборе темы для второго занятия мы опираемся на результаты наблюдения за деятельностью ребят. Важно, чтобы задание второго занятия не было слишком сложным. На этих занятиях оцениваются: работоспособность (примерное время, в течение которого ребенок может заниматься без признаков усталости); темп деятельности; интерес к работе с глиной; ведущая рука; состояние оптомоторной координации; сформированность общетрудовых умений и навыков (возможность самостоятельно планировать свою деятельность, изменения замысла в ходе работы, соответствие замысла и полученного результата, критичность при оценке собственных возможностей, особенности решения возникающих трудностей: просит ли о помощи или пытается найти решение сам, – и др.); особенности лепки (пластичность, соответствие изделия реальному предмету, стереотипность выполнения, творческий компонент – способность передавать посредством глины свое видение мира – и т.д.). Данные наблюдений записываются, и эти записи используются при дальнейшем планировании работы и оценке полученных результатов. На первых занятиях не всегда можно увидеть собственные интересы учащихся. Часто ребята просто лепят то, что они умеют лепить. В новой ситуации они не решаются на что-то новое, опасаясь, что у них не получится. Поэтому в процессе последующих занятий предварительные результаты будут еще не раз уточняться.

Начальный этап

На начальном этапе занятий решаются следующие задачи: формирование базовых знаний, умений и навыков работы с глиной: изучение свойств глины, освоение основных приемов лепки, ученики узнают и запоминают названия материалов, инструментов и отдельных операций. Но самой

главной задачей в этот период является развитие и поддержание интереса к занятиям.

Далеко не все ребята, имеющие особенности развития, приходят на занятия керамикой потому, что им интересно лепить. Часто за желанием записаться в мастерскую стоят другие причины. Например, мнение родителей, что это полезно (для развития мелкой моторики или потому, что так сказал работающий с их ребенком специалист), или то, что керамика удачно заполняет промежуток между предыдущим и последующим занятием и т.д. Для того чтобы посещение занятий стало важным для самих ребят, часто требуется некоторое время. Сформировать интерес к занятиям помогает выполнение следующих условий:

- подбор вариантов выполнения изделия в соответствии с возможностями каждого ученика, использование дополнительных средств (наглядность, образец, описание алгоритма выполнения задания и др.);
- во всех заданиях учащимся предоставляется возможность выбора (какую технику лепки и декорирования использовать, на свободном занятии – что именно делать и т.д.);
- оказание необходимой помощи (в зависимости от ситуации педагог может рассказать, как лучше разрешить возникшую проблему, показать возможные варианты решения, частично помочь выполнить действие, которое вызывает затруднения и т.д.). Помощь на начальном этапе занятий может быть избыточной – нам важно, чтобы ученик поверил, что у него получается лепить;
- чередование обучающих и свободных занятий, что позволяет ребенку создать то изделие, которое ему хочется.

На первых занятиях общим является только время начала занятия, поскольку у ребят разные возможности и темп деятельности, а выбранные ими задания не всегда соответствуют их реальным возможностям. Со временем (примерно ко второму месяцу занятий) большая часть ребят может заканчивать свою работу к определенному часу.

На каждом занятии перед началом практической части

мы рассказываем, почему для данной работы подходит именно этот вид глины (например, крупные объемные работы лучше делать из шамота, потому что шамот лучше выдерживает обжиг и дает меньше брака, а мелкие – из фаянса, т.к. этот более пластичный материал дает возможность проработки деталей).

К базовым умениям относятся умения раскатать пласт, скатать жгут, скатать шар, вырезать деталь из пласта по шаблону или намеченному рисунку. У некоторых ребят эти умения уже сформированы, поэтому их внимание можно обратить на некоторые тонкости технологического процесса (например, пласт должен быть одной толщины и на нем не должно оставаться складок от ткани), а у других возникает много затруднений (они плохо чувствуют материал, и поэтому нажим получается или слишком слабым, или избыточным, им бывает сложно понять, сколько глины нужно взять, чтобы получить деталь определенной величины и т.д.) – им на начальном этапе требуется много помощи.

Во многих программах по изобразительному искусству и труду занятия, посвященные лепке из пластилина или глины, начинают с изготовления простых объемных предметов, а потом переходят к плоскостным работам. В основе этого подхода лежит представление о том, что при последовательном переходе от объема к барельефу, а затем к плоскости гораздо легче получить четкое представление о специфике изображения предмета на плоскости и дать почувствовать этот переход. На наших занятиях обучение может начинаться с изготовления плоскостных изделий (некоторые практические рекомендации по изготовлению таких работ приведены в третьей части работы), а затем мы переходим к изготовлению объемных изделий.

Основной этап

Задачами этого этапа являются: формирование навыков работы с глиной и инструментами; обучение самостоятельному выполнению типичных заданий (по отработанному

ранее алгоритму); формирование умения самостоятельно оценивать вероятность повреждения изделия в процессе сушки и обжига; развитие общения со сверстниками.

По мере того как ребята осваивают новые инструменты, новые техники лепки и декорирования изделий, становится заметно, что занятия приносят им радость. Кто-то приходит потому, что хочет освоить разные техники работы с глиной. Кто-то получает удовольствие от самого процесса и может делать типичные, похожие друг на друга работы. А кто-то больше любит общаться, и ему важно обсуждение работ, общение в процессе выполнения задания. Со временем у большинства ребят появляются любимые задания, и предложение выбрать себе тему для свободного занятия перестает вызывать существенные затруднения.

Обычно через 2–3 месяца после начала занятий заметно меняется и позиция родителей. В начале, когда ребята приносят первые работы, возникают вопросы о том, действительно ли они сделали их самостоятельно. Часто приходится объяснять, что мы помогаем в начале, пока ребята учатся, но помощь постепенно сокращается, и со временем они начинают выполнять свои работы самостоятельно.

Постепенно значимость занятий в мастерской возрастает, их признают важными. Мамы начинают приводить в гости в мастерскую других родственников (приходят папы, бабушки, братья, сестры), да и сами ребята, которые общаются с другими сверстниками, тоже хотят показать им мастерскую и иногда просят разрешения на то, чтобы кто-либо из их друзей поприсутствовал на занятиях.

На этом этапе большинство ребят выполняет свою работу за отведенное время (выполнение работы занимает примерно час или полтора).

Структура тематического занятия

- Подготовка рабочего места к занятию (ребята, как правило, уже сидят на определенных местах, но при желании могут и пересесть). При подготовке к занятию учащиеся пере-

одеваются в рабочую одежду, готовят доску, ткань, необходимые инструменты.

- Организационный момент. Педагог рассказывает о теме занятия, показывает образцы изделий.

- Планирование практической деятельности. На этом этапе обсуждаются варианты выполнения задания, проговаривается алгоритм его выполнения, варианты декорирования изделия.

- Практическая деятельность. На этом этапе для каждого ученика подбирается наглядность и оказывается необходимая помощь (кому-то достаточно одного образца, кому-то нужен алгоритм, записанный на доске, для кого-то важно иметь не только алгоритм, но и образцы нужных деталей: например, жгут определенной длины и толщины, к которому можно прикладывать получающиеся детали, чтобы определять их соответствие).

- Подведение итогов. Все работы помещаются на один стол, что позволяет увидеть варианты выполнения одного и того же задания, рассказать о своих впечатлениях, выслушать мнение преподавателя о том, что хорошо получилось и на что стоит обратить внимание в следующий раз.

- Уборка рабочего места (рабочее место ребята убирают самостоятельно). Ребята могут помогать друг другу (и такая помощь поддерживается и приветствуется). Иногда педагогу необходимо продумать, как помочь учащимся с ограничениями движения выполнить эту часть задания (например, педагог может поставить на стол таз для того, чтобы сложить в него все остатки глины, которые другие ребята сами складывают в бочку).

Перед выполнением каждого задания важно обсудить с учеником его замысел, дать ему возможность сформулировать свою идею, оценить техническую возможность ее выполнения. В конце занятия нужно выслушать мнение ученика о собственной работе, похвалить за удачное исполнение, за самостоятельность или за интересное решение, обсудить трудности и недостатки, указать места, которые могут привести к браку при обжиге или сушке (например, возможна

деформация плоских изделий, не имеющих ребер прочности), и предложить возможные варианты решения этих проблем.

На этом этапе мы начинаем вводить специальные упражнения (например, пальцевый орнамент), а на некоторых тематических занятиях предлагаем ребятам выполнять совместные работы. Например, ребята делают избушку, в которую можно поставить свечу, или большое панно. При выполнении такого задания они разбиваются на пары. Решают, кто какую часть работы выполнит. Если мы предлагаем общее задание на целое занятие, то следующее занятие является продолжением предыдущего (например, на этой неделе делаем изделие для одного участника пары, а на другой неделе – для второго). Такие задания сплачивают, формируют и укрепляют приятельские отношения. Если на начальном этапе занятий ребята в основном обращаются к педагогам, часто не проявляют желания помочь соседу, то со временем эта ситуация меняется.

По нашему опыту занятия керамикой с учащимися среднего школьного возраста могут продолжаться в течение 2–3 лет. За это время большинство ребят успевают освоить техники выполнения разных изделий и уже умеют воплощать собственные идеи, используя знакомые алгоритмы. Как правило, за это время в группе складывается атмосфера, способствующая общению и развитию творческого потенциала. Некоторые ребята продолжают общаться и вне занятий керамикой. Главным увлечением керамика становится для многих, но мы уверены, что полученный положительный опыт помогает всем ребятам при освоении новых занятий в других местах и знакомстве с новыми людьми и ситуациями.

Обсуждаем важные вопросы

Начинать с плоских или объемных фигур?

Мы считаем, что занятия могут начинаться с работы на плоскости, а не с изготовления объемных фигур. Очень важно,

чтобы первое занятие стало для ученика успешным, а работа на плоскости часто оказывается более привычной, чем работа с объемом (помогает опыт рисования на бумаге). На первых занятиях также усваиваются правила работы с глиной: нужно вымесить глину, чтобы в ней не было пузырьков воздуха, иначе изделие взорвется при обжиге, нужно добиться такой концентрации глины, чтобы она не прилипала к рукам, но в то же время не пересушить ее, чтобы избежать трещин. Прежде чем раскатывать глину скалкой, нужно подложить кусок ткани, чтобы она не прилипла к доске. На первом же занятии можно познакомиться с использованием фактуры: положить ткань или тюль с объемным рисунком на раскатанный пласт глины и прокатать его скалкой. Можно предложить ребятам процарапать какой-либо рисунок или вырезать его по контуру. Если ребенку недостает собственных идей, можно показать ему образцы, использовать уже готовую форму (выкройку) для обводки. Большое количество инструментов, в том числе те, которые ему уже знакомы (например, кухонные инструменты), и демонстрация их применения в мастерской обычно сразу захватывают внимание ученика и устраняют тревожность, неуверенность, боязнь оценки. На первых порах следует акцентировать внимание на процессе, а не на результате, но иногда это может перерасти в проблему. Чтобы этого не произошло, всегда следует обозначать цель занятия, помогать планировать работу так, чтобы к концу занятия начатая вещь была доделана до конца.

Некоторые трудности и возможные пути их преодоления

Нередко кто-то из ребят бывает так захвачен своей идеей, что перестает слушать советы педагога. Для того чтобы вернуть его к реальности, нужно позволить ему сделать несколько ошибок, из-за которых работу окажется невозможным завершить. Например, если он упорно отказывается подложить под пласт глины кусок материи или целлофана, надо

позволить ему поработать так, как он хочет. Глина прилипнет, и ее невозможно будет оторвать, не повредив работу. Также можно показать, что плохо скрепленные детали отвалятся при обжиге, резкие перепады толщины могут привести к трещинам при сушке и т.д. Бывает, что ученик очень хочет вылепить из глины какие-либо механизмы (пылесос, качели, крутящиеся колеса машины); нужно объяснить, почему в глине это очень трудно сделать. Можно предложить выбрать другую форму исполнения, например, не в объеме, а в рельефе. На первых порах необходимо все время повторять, что керамика любит плавные формы, в ней не должно быть тонких, торчащих деталей; нужно напоминать о том, что изделия должны быть полыми, а толщина стенок не должна превышать 1–2 см.

Многие ребята по привычке все время ждут помощи и конкретных указаний. Им гораздо легче выполнять данное взрослым задание, нежели работать самостоятельно. Может пройти достаточно много времени, прежде чем они начнут придумывать что-то свое. Иногда продвигаться к самостоятельному творчеству приходится поэтапно: сначала надо дать ребенку самостоятельно сделать глазки, прилепить носик на совместно выполненном изделии и при каждом удобном случае отмечать его собственные достижения.

Особая проблема – помощь тем ребятам, которые все время стремятся лепить одно и то же. Нужно понять причину, из-за которой это происходит: за этим может стоять страх неудачи, или неумение придумывать что-то новое, или дело в том, что задание приобрело характер аутостимуляции. Например, дети и подростки с аутистическими нарушениями часто лепят на свободном занятии одни и те же образы, связанные с их сверхценными интересами, или снова и снова возвращаются к первой получившейся и понравившейся работе. Возможны разные варианты решения этой проблемы: можно подключиться к процессу воспроизведения однообразных вещей и вносить в каждую последующую новые элементы. Можно договариваться заранее, что сначала мы вы-

полняем задание, а потом возвращаемся к тому, что привычно. Иногда помогает просьба научить тому, что он делает, повышенный интерес к его творениям, так как часто повторение одного и того же изделия бывает следствием желания вызвать эмоциональную реакцию у преподавателя. Иногда остановить этот процесс помогает просьба сделать определенное количество одинаковых вещей.

Дети с двигательными нарушениями часто не рассчитывают силу нажима, поэтому им трудно прилеплять мелкие детали, попадать в нужное место создаваемого изделия. Таким ребятам полезно в начале поработать с крупными объемами, например набивать гипсовые формы. Для успешности выполнения задания им можно предлагать специальные приемы (например, создавать дополнительную опору, когда нужно покрасить изделие) и упражнения (при выполнении различных заданий учиться намечать центр изделия и т.д.).

Бывает так, что своих идей у ребенка очень много, но ему не хватает технических навыков для их воплощения, или он не может спланировать свою деятельность, определить последовательность действий.

Бывает так, что критичность настолько высока, что с самого начала работы ребенок уверен, что у него ничего не получится. В этом случае стоит убедить его, что это всего лишь проба, и, если получится плохо, мы всегда сможем это сломать и слепить что-то другое.

Занятие, которое длится чуть больше часа, может оказаться слишком кратким для того, чтобы внимательно рассмотреть чужие работы и обсудить свои. Очень полезно устраивать обсуждения, просмотры, на которых ребенок может выразить свое отношение к чужим работам и послушать, что про его работы скажут другие. Поэтому важно устраивать выставки работ учащихся.

Возможность совместно работать над одним изделием развивает навыки общения, учит ребят договариваться, формулировать свои идеи. Изготовление избушки (домика) – очень трудоемкий процесс, в ходе которого ребятам целесо-

образно разделить между собой выполняемые операции. Например, один ребенок делает стены (сруб), другой – крышу. Педагог или помощник должен при этом рассчитать размеры деталей так, чтобы они подошли друг к другу, возможно, понадобится также помощь при скреплении. В процессе росписи тоже возможна работа в паре. Например, ученик, которому легче даются крупные мазки (или который способен только закрасить поверхность), может передать начатую работу другому, тому, у кого хорошо получаются мелкие детали.

Как сохранить индивидуальность работ

Прежде чем думать о сохранении индивидуальности работ ученика, нужно сначала обучить его основным техническим процессам. И лишь потом, по возможности, направлять его самостоятельное развитие. У некоторых ребят индивидуальный стиль просматривается сразу, другим требуется достаточно долгое время, прежде чем у них сформируются начатки собственного почерка, индивидуальные предпочтения и т.д. Можно привести два очень показательных примера (рассказывают педагоги керамической мастерской):

«**Маша** начала заниматься керамикой в подростковом возрасте. Начало было чрезвычайно трудным: она просто отказывалась что-либо делать, объясняя, что у нее ничего не получится. Через какое-то время (3–5 месяцев) ее удалось втянуть в совместную деятельность, но Маша не отпускала преподавателя ни на шаг, спрашивала его о каждом своем движении, все время ждала оценки. Очень трудно было добиться того, чтобы ей нравилось то, что она делает. С одной стороны, руки плохо ее слушались, к тому же она совершенно не могла удержать в голове последовательность выполняемых операций, с другой – у нее были завышенные требования к результату своей работы. Совместно с дефектологом мы разработали для Маши специальную программу, при которой занятия как бы закрепляли знания, полученные на

уроках у дефектолога. За 2–3 месяца у Маши значительно возросли самостоятельность и способность к планированию, а технические знания к тому времени были ею уже хорошо усвоены. Настал такой момент, когда Маша начала лепить сама, практически не нуждаясь в помощи. К всеобщему удивлению, в самостоятельных работах она использовала навыки, приобретенные на уроках с дефектологом! То есть она и в росписи, и в рельефе начала использовать ряды. Это были ряды одинаковых цветочков, травинок, деревьев, домиков. Причем домики и даже облака были совершенно одинаковыми, на одинаковом расстоянии друг от друга. Вначале педагог пыталась воспрепятствовать такому ходу событий. Так как сложный орнамент, где эти навыки оченьгодились бы, ей все-таки не давался, вазы выходили у нее довольно однообразными. В рельефе такой повтор выглядел более удачно, но переключить Машу на какой-либо другой вид деятельности было почти невозможно. С течением времени ее ряды усложнялись, разнообразились, модернизировались. Теперь это были уже не только цветочки и домики, но и люди, слоны, гуси. Сейчас вазочка с идущими друг за другом слонами или ряд гусей на колокольчике в исполнении Маши выглядят великолепно. Рисунок человека у нее примерно соответствует уровню, на котором рисуют 3–4-летние дети. Маша до сих пор не думает о пропорциях, но в ее рисунках появляется все больше и больше интересных деталей. Ее работы наивны, декоративны и заняты, но, главное, их всегда можно отличить от других, потому что Маше удалось найти и закрепить свой неповторимый стиль. На примере с Машей я могу выделить два ключевых момента: 1. Машу удалось убедить в том, что у нее **хорошо** получается, и в результате ей стали нравиться собственные работы. 2. Мне не удалось увести Машу от рядов, когда они казались мне бесперспективными».

«**Алена** начала заниматься керамикой раньше, чем Маша, и проблемы у нее были совсем иные. В отличие от Маши она

отвергала все попытки ей помочь. К тому же у нее имелись поведенческие проблемы, часто делавшие занятия в мастерской просто невозможными. Она не могла долго сидеть на одном месте, и все работы, сделанные ею в спешке, были неаккуратными и недоделанными, хотя при всем том их отличала оригинальность и необычность идей. Ей было трудно овладеть техникой, т.к. она часто отвергала даже простые советы. В основном моя помощь Алене состояла в угадывании того, что она хотела сделать, и в советах, как это сделать. Иногда ее удавалось увлечь картинками, которые она очень по-своему пыталась срисовать. Она быстро схватывала разные технические приемы, наблюдая за работой других. Както раз, глядя, как Алена пытается закрасить вазу одним цветом, я посоветовала ей взять большую плоскую кисть и турнетку. Она моментально поняла, что надо делать, и начала «закрашивать» вазы одну за другой. На каждом занятии она успевала «закрасить» несколько ваз, считая свою работу законченной. Большого труда стоило уговорить Алenu ввести в «роспись» хотя бы один дополнительный цвет. Но это удалось! Алена хорошо чувствует цвет, и вазы, покрашенные 2–3 цветами, выходили у нее в огромных количествах, но больше Алена не делала почти ничего. Несмотря на то, что Алена дома занималась рисованием и хорошо владела карандашом и кистью, роспись на вазах не получалась. Мы пробовали процарапывать рисунок на готовом фоне. Он плохо вписывался в размер вазы, но главная причина того, почему эта идея не получила развития, состояла в том, что это было мое желание, а не желание Алены. Дело сдвинулось с мертвой точки, когда мы догадались дать Алене вместо шила обрезанную щетиновую кисть. Такую кисть сложно использовать для рисунка, но ей хорошо проводить полосы, зигзаги. Этот способ хорош плавностью перехода, нет «рваных» краев, скованности линий, и легче компоновать изображение относительно размеру вазы. Овладев этой техникой довольно быстро, Алена принялась делать вазу за вазой, но уже на новом художественном уровне: вазы покрывались изящными зави-

тушками, создание которых доставляло Алене большое удовольствие. У нее появился свой пластичный, неповторимый почерк. Беда была только одна: вазы были уж очень однообразные. Но через полгода удалось убедить Алену использовать разные по толщине кисти, ввести в изображение новые мелкие графические элементы (сетку) и даже роспись кистью. Но объединить эти виды деятельности в рамках единого художественного решения ей пока не удастся. Сейчас нельзя сказать, что Алена нашла свой стиль, но можно с уверенностью утверждать, что она на правильном пути».

Практические рекомендации: как учить лепить из глины

В этой части мы остановимся на некоторых вариантах заданий, которые можно предлагать на занятиях в керамической мастерской. Мы не стремились рассказать обо всех техниках работы с глиной, которым обучаются ребята. Мы почти не касаемся вопросов обучения лепке объемных работ, того, как учить работать с гипсовыми формами, не рассматриваем все техники декорирования работ и многое другое. Мы рассмотрим алгоритмы изготовления различных панно и пальцевых орнаментов.

Изготовление рельефа (панно)

Основные правила выполнения рельефа:

1. Пласт раскатывается на тряпке, чтобы глина не прилипала к поверхности стола.
2. Ребра прочности не должны быть слишком мелкими или слишком глубокими. Выемки должны делаться вдоль всей поверхности (от края отступаем не менее 10–15 мм), глубиной около 3–5 мм.
3. Если процесс довольно трудоемкий и необходим перерыв, можно на некоторое время закрывать пласт и готовые детали влажной тряпкой.

4. Шликером намазываются прикрепляемые детали, а не поверхность пласта.

5. Обработка рельефа может включать использование фактуры, штампов, лощения.

6. Отверстия для подвешивания делаются в самом конце работы.

7. Сушить рельеф нужно под целлофаном, не на сквозняке, и на поверхности, не впитывающей влагу.

8. Роспись может производиться по сырому (ангобами) или по сухому изделию (до или после обжига) подглазурными пигментами с последующим покрытием бесцветной глазурью.

Вариант 1

1. Раскатать пласт глины толщиной 8 мм. Загладить края мокрой губкой или шликером. С обратной стороны петлей сделать ребра прочности (выемки глубиной 3–5 мм). Если используется шамот, ребра прочности не нужны.

2. Шилом или другим острым предметом наметить рисунок.

3. Выложить изображение из заготовленных заранее кусочков, шариков, колбасок. Приклеить детали на шликер. Шликер наносится на крупные детали рельефа, а не на пласт. Исключение составляют только некоторые виды мелких деталей, которые трудно намазать, держа их в руке. В этом случае шликер наносится на пласт, на котором предварительно делается четкий контур.

4. Прижать детали к пласту. Можно использовать фактуру (имеется в виду оттиск разных поверхностей, прижатых к глине: различных тканей, веревок, сеток и других предметов, оставляющих характерные отпечатки).

5. В конце работы сделать сквозные отверстия для подвешивания (они должны располагаться не менее чем в 5 мм от края рельефа).

Вариант 2

1. Раскатать один пласт глины толщиной 8 мм, загладить края и сделать ребра прочности.

2. Раскатать другой пласт толщиной 3–4 мм, вырезать из него основные детали рельефа.
3. Намазать вырезанные детали шликером.
4. Приклеить их на пласт, используя фактуру.
5. Сделать отверстия для подвешивания.

Как учить ребят делать пальцевый орнамент

Пальцевый орнамент – это орнамент, сделанный из отпечатка одного или нескольких пальцев с использованием одной или двух рук.

Представленные ниже упражнения различаются по сложности и легко подбираются для каждого ученика. Эти упражнения помогают почувствовать упругость глины, тренируют плавность и силу нажима. Работать можно на пласте глины, а также на объемных фигурках и посуде. Такой орнамент может использоваться в качестве декора на глиняном рельефе (чешуя у рыбы, черепичная крыша) вместо штампов и фактуры.

Пальцевой орнамент открывает большие возможности для развития творческого воображения и экспериментов, поэтому наряду с нижеперечисленными упражнениями вы можете придумать множество новых (например, использовать большее количество пальцев, суставы согнутых пальцев, делать отпечатки ладони, кулаков и пр.).

Основное правило: при выполнении пальцевого орнамента нужно следить, чтобы глина не прилипла к рукам, руки должны оставаться чистыми (можно предварительно смазать их кремом).

Упражнение с использованием одного пальца ведущей руки

Подготовительная работа: раскатать пласт глины толщиной не менее 0,5 см и не более 1 см, вырезать несколько небольших прямоугольников (размером примерно 20–30 см).

Варианты выполнения орнамента:

1. Указательным пальцем ведущей руки сделать ряд отпечатков, следя за тем, чтобы они располагались на одинаковом расстоянии и имели одинаковую глубину (от 1 до 3 мм).

2. Указательным пальцем ведущей руки сделать ряд отпечатков с интервалом шириной в палец. Второй ряд ниже начать со сдвигом так, чтобы начало первого отпечатка пришлось на интервал между отпечатками первого ряда. Сделать несколько рядов в шахматном порядке.

3. Указательным пальцем ведущей руки сделать отпечаток и, не отрывая руки, продвинуть палец вперед на 2–3 мм, чтобы получилась канавка. Следующий отпечаток расположить ниже, непосредственно под первым на небольшом расстоянии, и тоже продвинуть на 2–3 мм. Сделать один или два ряда двойных отпечатков.

Упражнение с использованием указательных пальцев двух рук

Подготовительная работа: раскатать пласт глины толщиной не менее 0,5 см и не более 1 см, вырезать несколько небольших прямоугольников (20–30 см). Обработать края прямоугольников.

Варианты выполнения орнамента:

1. Сделать несколько рядов отпечатков, используя два указательных пальца, поставленных вплотную друг к другу. Можно варьировать ряды в соответствии с силой нажима.

2. Расположить два указательных пальца друг против друга, сделать ряд отпечатков при таком положении пальцев, когда они соприкасаются ногтями.

3. Расположить два указательных пальца друг против друга с небольшим интервалом (2–4 мм). Сделать ряд таких отпечатков.

4. Расположить два указательных пальца друг против друга с большим интервалом (5–8 мм). После нажима, не отрывая рук от глины, сдвинуть пальцы почти до полного соприкосновения. Сделать ряд таких отпечатков.

5. Расположить два указательных пальца друг против друга так, чтобы один палец был выше второго на 1–1,5 см. Нажать и, не отрывая руки, передвинуть пальцы один мимо другого. Сделать ряд таких отпечатков.

Упражнение с использованием мизинца ведущей руки

Подготовительная работа: раскатать пласт глины толщиной не менее 0,5 см и не более 1 см, вырезать несколько небольших прямоугольников (20–30 см), обработать их края.

Вариант выполнения орнамента: большим и указательным пальцем зажать мизинец. Сделать ряд отпечатков боковой стороной мизинца.

Упражнение с использованием турнетки

Подготовительная работа: раскатать пласт глины толщиной 0,5 см, вырезать круг диаметром от 5 до 15 см, обработать его края, положить круг строго в центр турнетки. Острым предметом наметить середину (центр окружности).

Варианты выполнения: ведущей рукой делать отпечатки, а другой рукой поворачивать турнетку так, чтобы конец пальца всегда был направлен к центру. Сделать несколько рядов, используя упражнения для указательного пальца и мизинца.

Приложение

Темы занятий в керамической мастерской группы учащихся среднего школьного возраста с нарушениями развития в 2006–07 учебном году

Пояснения: занятия проводились 1 раз в неделю. Продолжительность занятий примерно 1,5 часа. Мы чередовали тематические и свободные занятия. На свободном занятии ребята лепили, что хотели, реализовывая собственные идеи, а педагоги помогали их воплощению.

Примерно через два месяца работы группы мы ввели небольшое дополнительное упражнение в начале каждого обучающего занятия: ребята обучались пальцевому орнаменту (данное упражнение казалось нам очень важным, так как в группе было много ребят, с нарушениями крупной и мелкой моторики).

В представленной ниже таблице кратко описано основное содержание занятий. Многие работы выполнялось по одному и тому же алгоритму. Задания не становились существенно сложнее от занятия к занятию, но мы постепенно сокращали объем помощи, а тем ребятам, которые уже освоили предложенные алгоритмы и довольно легко справлялись с предложенным заданием, мы предлагали использовать новые приемы декорирования.

Выставки работ учащихся должны проводиться регулярно, удобно приурочить их к основным праздникам. Совместная подготовка к выставкам способствует развитию общения ребят.

№	Тема занятия	Основное содержание
1.	Свободное занятие	Диагностическое (у специалистов формируются представления о возможностях ребят, их интересах и проблемах).
2.	Рельеф «Дерево»	Работа на плоскости. Сначала нужно раскатать пласт глины, обработать края. Если рельеф делается не из шамота, а из фаянса или гончарной глины, на его обратной стороне нужно сделать ребра прочности. Затем пласт нужно закрасить ангобом и при помощи стека процарапать на нем дерево. Для тех, кто успешно с этим справляется, задание можно усложнить (сделать крону при помощи штампов или шариков, наклеенных на шликер). Продолжаем уточнять возможности ребят (оценивается умение удержать и воплотить первоначальный замысел, особенности технического воплощения идеи и т.д.).

3.	Свободное занятие	
4.	Панно «Домик»	Работа на плоскости. Раскатываем два пласта, различающихся по толщине. На обратной стороне толстого пласта делаем ребра прочности. Вырезаем из тонкого пласта домик (можно использовать трафарет), приклеиваем домик к толстому пласти при помощи шликера. Для тех, кто успешно с этим справляется, задание можно усложнить: украсить панно при помощи пальцевого орнамента, фактуры или штампов. Обрабатываем края изделия.
5.	Свободное занятие	
6.	«Кот»	Выполнение объемной работы. Тщательно вымешиваем нужное количество глины, чтобы внутри не осталось воздуха. Задаем общую форму (конус). В основании при помощи петли или пальца делаем полость таким образом, чтобы стенки будущего изделия были одинаковой толщины (1–2 см). При помощи инструментов или наложения мелких деталей (шарики, колбаски) добавляем морду, уши, хвост и лапы.
7.	Свободное занятие	
8.	Рельеф «Портрет человека»	Работа на плоскости. При помощи освоенных ранее приемов нужно передать изображение человека на плоскости путем процарапывания или прикрепления деталей шликером.
9.	Свободное занятие	
10.	Панно «Прогулка»	Работа на плоскости. Объединение всех освоенных приемов: раскатка пластов разной толщины, обработка краев мокрой губкой, добавление ребер прочности, вырезание основных частей композиции из тонкого пласта, скрепление шликером, обработка фактурой или штампами, пальцевым орнаментом.

11.	Свободное занятие	
12.	«Сова»	Работа с объемом. Используется тот же алгоритм, что и в занятии № 6. Задание позволяет оценить степень самостоятельности учащегося при работе по знакомому алгоритму.
13.	Свободное занятие	
14.	«Цветы» (подставка под горячую посуду или настенное панно)	Работа на плоскости. Пальцевый орнамент. Задание выполняется при помощи турнетки (подробное описание алгоритма выполнения задания приведено на с. 439).
15.	Свободное занятие	
16.	Подставка под горячую посуду	Работа на плоскости. Для выполнения задания лучше использовать шамот, чтобы подставка была прочнее и не деформировалась при обжиге. Раскатываем пласт. Намечаем и вырезаем основание подставки. Обрабатываем края. Можно покрасить пласт краской. Украшаем подставку при помощи пальцевого орнамента, фактуры, штампов, жгутов, шариков и т.д. Делаем три шарика (диаметром примерно 1,5 см) и, прижимая одну сторону шарика к столу, получаем конус. Наносим на основание каждого конуса насечки стеклом. При помощи воды (если работа делается из шамота) прикрепляем конусы к обратной стороне пласта. Подставки также могут быть выполнены в виде переплетения жгутов, одинаковых по длине и толщине.
17.	Свободное занятие	

18.	Карандашница	Работа выполняется методом конструирования. Раскатывается пласт глины. Намечается основание (допустимо использование трафарета), которое вырезается шилом. В зависимости от формы основания (круглая, квадратная) на шликер прикрепляется прямоугольник, огибающий основание. Затем обрабатываются края.
19.	Свободное занятие	
20.	«Дерево»	Работа с объемом. Берем нужное количество глины и хорошо вымешиваем, чтобы в глине не осталось воздуха. Делаем ствол дерева (конус) и полость внутри конуса. Скатываем жгуты разной толщины и длины. Прикрепляем их к стволу при помощи шликера. При желании с помощью петли делаем дупло, из расплюснутых шариков – листья и т.д.
21.	Свободное занятие	
22.	«Человек»	Работа с объемом. Существуют разные варианты выполнения этого задания (ребята выбирают вариант на свой вкус): можно использовать конус (к конусу-туловищу прикрепляются другие детали), лепить из одного куска или конструировать фигурку человека из отдельных частей. При обработке готового изделия используются любые из ранее освоенных приемов.
23.	Свободное занятие	
24.	«Птица»	Работа с объемом. Для ребят, которые хорошо справились с лепкой человека (занятие № 22), предлагаем слепить птицу, используя другой алгоритм выполнения (если лепили человека из конуса, можно предложить слепить птицу из целого куска). Для тех ребят, кому было трудно лепить человека, птица лепится по тому же алгоритму. При обработке готового изделия используются любые из освоенных ранее приемов.
25.	Свободное занятие	

26.	«Избушка» (домик)	<p>Совместная работа (по парам). Ребята договариваются о том, какой домик будут делать. Опираясь на алгоритм выполнения задания, они делят предстоящую работу на две части или совместно выполняют все подготовительные операции. Нужно сделать «бревна» – 12–16 жгутов определенной длины и толщины, а затем сложить из жгутов сруб. Каждое «бревно» прикрепляется при помощи шликера, в стенах вырезаются окна, дверь. Затем из пласта вырезаются два одинаковых треугольника, основания которых соответствуют длине стороны дома. Треугольники прикрепляются на противоположные стены при помощи шликера, с них срезаются верхушки и оставшиеся части соединяются жгутом. Далее раскатывается более тонкий пласт. Из него вырезаются два прямоугольника (две части крыши). Крыша крепится с помощью шликера.</p> <p>При желании можно сделать наличники для окон, трубу, другие мелкие детали, украсить домик.</p>
27.	Продолжение работы «Избушка»	Совместная работа (по парам). Лепка второго домика.
28.	Колокольчики, горшки, тарелки	<p>Работа с гипсовыми формами. Выбираем нужную гипсовую форму. Отрывая части от целого куска глины, заполняем форму снизу вверх. Толщина дна и стенок изделия должна быть одинаковой по всему периметру – не менее 0,5 см. Затем обрабатываем края изделия.</p>
29.	Свободное занятие	Завершение работ. Подготовка к выставке.
30.	Заключительное занятие	Выставка изделий, чаепитие, обсуждение работы мастерской и планов на лето.

Литература

1. *Акунова Л. Ф.* Технология производства и декорирование художественных керамических изделий / Л. Ф. Акунова, В. А. Крапивин. – М.: Высшая школа, 1984.
2. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальности «Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях / Е. А. Медведева, [и др.].* – М.: Академия, 2001.
3. *Афонькин С. Ю.* Орнаменты народов мира: практическое пособие / С. Ю. Афонькин, С. А. Афонькина. – СПб.: Кристалл, 1998.
4. *Вальдес Одриосола М. В.* Арттерапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности: Методическое пособие / М. С. Вальдес Одриосола. – М.: Владос, 2005.
5. *Васильева Т. А.* Развитие творческих способностей младших школьников средствами малой скульптуры (индивидуальный подход): Автореферат дис. канд. пед. наук. – М., 1998.
6. *Вейс Т. Й.* Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах / Т. Й. Вейс. – М.: МЦВП, 1992.
7. *Водинская М. В.* Коррекционные занятия художественным творчеством с детьми, имеющими трудности развития / М. В. Водинская // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – Вып. 2. – С. 53–67.*
8. *Водинская М. В.* Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью: Лечебно-педагогические программы / М. В. Водинская, М. С. Шапиро. – М.: Теревинф, 2006. – (Лечебная педагогика: методические разработки).
9. *Грошенков И. А.* Занятия изобразительным искусством в специальной коррекционной школе VIII вида: Учебное

- пособие для учителей специальных коррекционных школ и студентов дефектологических ф-тов педагогических вузов / И. А. Грошенко. – М.: Издательский Центр «Академия», 2002.
10. *Долорес Р.* Керамика. Техника. Приемы. Изделия / Рос Долорес. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003.
 11. *Екжанова Е. А.* Программа по изобразительному искусству в специальных школах и классах выравнивания для детей с задержкой психического развития / Е. А. Екжанова // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 20–26.
 12. *Жидкина Т. С.* Методика преподавания ручного труда в младших классах коррекционной школы VIII вида: Учебное пособие для студентов вузов / Т. С. Жидкина, Н. Н. Кузьмина. – М.: Издательский Центр «Академия», 2005.
 13. *Захаров А. И.* Конструирование керамических изделий / А. И. Захаров. – М.: РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2002.
 14. *Захаров А. И.* Основы технологии керамики / А. И. Захаров. – М.: РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2001.
 15. *Захарова И. Ю.* Нарушения общения и проблемы поведения: опыт коррекции / И. Ю. Захарова // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – Вып. 2. – С. 21–44.*
 16. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–9 классы / Под ред. Б. М. Неменского. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2008.
 17. *Караневская О. В.* Занятия керамикой с детьми, имеющими эмоционально-волевые нарушения / О. В. Караневская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 60–62.*
 18. *Караневская О. В.* Коррекционные занятия с детьми, имеющими эмоционально-волевые нарушения. Начальный этап занятий керамикой / О. В. Караневская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 5. – С. 46–51.*
 19. *Кейер Е. А.* Работа с глиной как метод лечебно-педагогич-

- ческой коррекции / Е. А. Кейер // Особый ребенок. – 1998. – Вып. 1. – С. 47–55.*
20. *Карикаш В. И.* Программа «Гончарное дело» / В. И. Карикаш // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 7–16.
 21. *Климм Х.* Лечебная педагогика, основанная на антропософии / Х. Климм. – Калуга: Духовное познание, 1992.
 22. *Комарова Т. С.* Коллективное творчество детей / Т. С. Комарова, А. И. Савенков. – М.: Роспедагенство, 1998.
 23. *Красный Ю.* Арт – всегда терапия. Развитие детей со специальными потребностями средствами искусств / Ю. Красный. – М.: ООО «Международный центр управленческого и политического консультирования», 2006.
 24. *Лаврентьева Т. Е.* Декорирование керамических изделий: Дипломная работа специалиста РБОО «Центр лечебной педагогики». – 2004.
 25. *Логика. Математика. Конструирование и ИЗО: Сборник практических материалов для ДОУ к программе «Развитие»* / Сост. Жукова О. Г. – М.: АРКТИ, 2007.
 26. *Макарова Е. Г.* Преодолеть страх, или искусствотерапия / Е. Г. Макарова. – М.: Школа-Пресс, 1996.
 27. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981.
 28. *Оклендер В.* Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии / В. Оклендер. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001.
 29. *Практикум по арт-терапии* / Под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Питер, 2000.
 30. *Программа Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития* / Под ред. Л. Головниц – М.: УМИЦ «Граф-пресс», 2003.
 31. *Программы обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития* / Под ред. А. М. Царева. –

- Псков: Изд-во АНО «Центр социального проектирования «Возрождение», 2004.
32. Программы подготовительного и 1–4 классов коррекционных образовательных учреждений вида VIII вида / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Просвещение, 1998.
 33. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений II вида 1-е отд., 2-е отд. – М.: Просвещение, 2003.
 34. Ремесленные мастерские: от терапии к профессии (Опыт работы Центра лечебной педагогики) / Сост. Ю. В. Липес. – М.: Теревинф, 2004. – (Опыт работы Центра лечебной педагогики).*
 35. Снаружи видно хуже – смотри изнутри / Буклет керамической мастерской Технологического колледжа № 21. – М.: [б.и.], 2008.
 36. *Столярова Л. Н.* Рукотворное чудо: техника работы с пластическими материалами / Л. Н. Столярова. – М.: Фонд в поддержку развития информационных технологий, образовательных учреждений «Развитие», 2004.*
 37. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Н. Н. Курбатовой [и др.]. – М.: Просвещение, 1984.
 38. *Финни Н. Р.* Ребенок с церебральным параличом: Помощь, уход, развитие. Книга для родителей / Н. Р. Финни. – М.: Теревинф, 2020.
 39. *Халезова Н. Б.* Народная пластика и декоративная лепка в детском саду: Пособие для воспитателей / Н. Б. Халезова. – М.: Просвещение, 1984.
 40. *Янушко Е. А.* Совместное рисование / Е. А. Янушко // Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. – С. 103–111.

* Отмеченные работы могут быть полезны для организации занятий в керамической мастерской (содержат необходимую информацию о технологии изготовления керамики или содержат описание опыта работы с детьми, имеющими особенности развития).



как делается панно (техника изготовления рельефа)



как делается панно (техника изготовления рельефа, готовые работы)



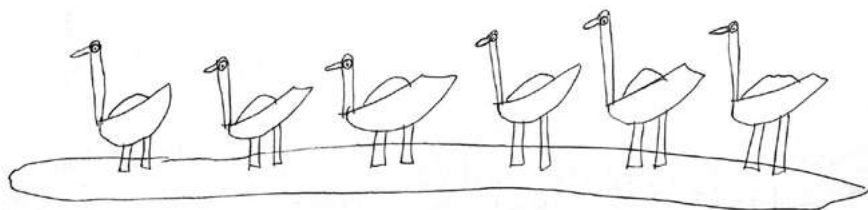
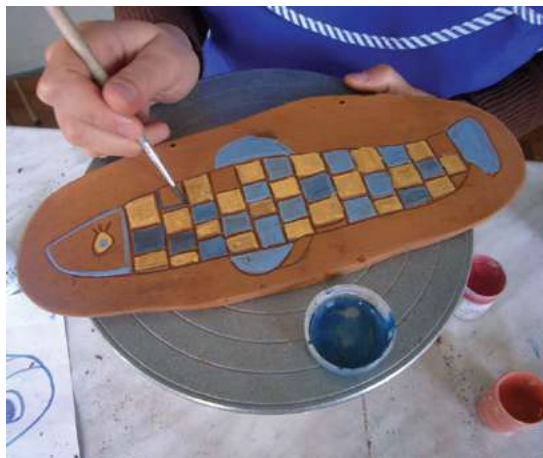






объемные фигуры (готовые работы)





М. В. Водинская, М. С. Шапиро

Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью¹

У каждого человека есть потребность в творческой деятельности и творческие способности. К сожалению, часто они остаются нереализованными. В детстве человек ищет возможности реализовать свой творческий потенциал, но, как правило, наталкивается на сопротивление среды и ближайшего окружения. Если ребенок не приобретает положительного опыта творческой деятельности, то в зрелом возрасте у него может сформироваться убеждение, что это направление развития ему недоступно. А ведь именно через творчество человек может наиболее полно раскрыться как личность.

Творчество дает человеку переживание своей целостности. Оно отражает его внутренний мир, его стремления, желания, переживания. В момент творчества человек наиболее полно и глубоко переживает себя как личность, осознает свою индивидуальность. «Творчество, – пишет В. В. Давыдов, – является уделом всех, ... оно является нормальным и постоянным спутником детского развития» (Давыдов, 2004). Творческие задатки у разных детей разные. Они зависят от свойств нервной системы, ее «пластичности», эмоциональной чувствительности, темперамента и во многом определяются наследственностью. Кроме того, влияние на развитие способ-

¹ Впервые опубликовано: Водинская М. В., Шапиро М. С. Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью. – М.: Теревинф, 2006. – (Лечебная педагогика: методические разработки).

ностей к творчеству оказывает среда, окружающая ребенка, особенно семья. Самым доступным вариантом творческой деятельности является изобразительная деятельность.

Дети в возрасте от 3 до 7 лет рисуют карандашами, красками, лепят из пластилина, мастерят из разных подручных материалов. Такая деятельность является для ребенка естественным способом освоения окружающего мира, понимания своего места в нем, открытия себя, способом развития мышления, восприятия, моторики, развивает ребенка эмоционально и творчески. По значимости эта деятельность занимает в жизни ребенка второе место после игры, по своему характеру она наиболее приближена к игре, являясь доступной, свободной деятельностью, в которой есть возможность выразить свои переживания опосредованно через цвет, образ и т.п. В то же время это наглядная и продуктивная деятельность, дающая возможность оценить результат.

Дети с особенностями развития имеют множество ограничений в различных видах деятельности, в том числе и в изобразительной. Они несамостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. Они лишены широких контактов, возможности получать опыт от сверстников, которые есть у обычного ребенка. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков сильно ограничены.

Трудности в освоении окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем у таких детей (страхи, тревожность и т.д.). Часто мир для них кажется им пугающим и опасным. Невозможность выразить свои переживания, например, в игре, как это происходит у обычных детей, приводит к возрастанию эмоционального напряжения и, как следствие, к возникновению поведенческих проблем.

Это становится серьезным препятствием в развитии ребенка.

В описаниях творчества здоровых детей обычно обращают внимание на развитие творческого мышления, воображения, на одаренность, продуктивность, творческий по-

тенциал. Мы будем говорить о творческом мышлении, творческой активности, воображении, познавательном развитии и продуктивности деятельности в совершенно другом контексте.

Говоря о творчестве ребенка, имеющего ограничения в своем развитии, мы можем сформулировать цель нашей работы – создание условий для становления личности ребенка через развитие способностей к изобразительной деятельности.

Задачи

- формирование навыков изобразительной деятельности как средства самовыражения ребенка;
- развитие творческого мышления и творческой активности;
- развитие познавательной и продуктивной деятельности ребенка.

Методы работы

Для поддержания активности ребенка педагог может использовать различные виды деятельности, методы и приемы работы. Целесообразно **чередовать виды занятий**: лепка, рисование красками, рисование брызгалкой на стене, рисование мелками и пр. Полезно также **сочетать занятия с сюжетной игрой, с физическими упражнениями** в игровой форме или в виде зарядки. Например: нарисовали тигра и спрятались от него под стол; слепили персонажей сказки и разыграли ее сюжет; нарисовали дерево, а теперь встанем и потянемся руками-веточками к солнышку.

На занятиях с аутичными детьми полезно **закрепить место** для каждого вида деятельности (здесь рисуем красками, здесь лепим, здесь играем с песком, здесь рассматриваем картинки). Ребенок быстрее привыкнет, если правила будут соблюдаться из раза в раз, меньше будет тревожиться, зная, что за чем следует.

Вместе с этим для аутичных детей полезно менять сложившийся стереотип занятия, постепенно расширяя его.

Но делать это нужно очень осторожно, давая ребенку время справиться с изменениями.

Для мотивации к деятельности, особенно в начале занятий, а также в моменты плохого самочувствия ребенка и усложнения заданий, следует **использовать сверхценные интересы ребенка**. Но это не означает, что изобразительная деятельность должна ограничиться только работой с такими образами.

Мы можем изображать и другие ситуации, которые могут стать для ребенка эмоционально значимыми благодаря эмоциональной вовлеченности педагога (например, педагог «эмоционально окрашивает» ситуацию, недавно произошедшую с ребенком: игра, чаепитие, поездка, домашнее событие).

Это могут быть и ситуации, непосредственно возникшие и произведшие на ребенка яркое впечатление (дети принесли цветы к празднику, шмель влетел в класс и т.п.).

Длительность занятия обычно возрастает постепенно, увеличиваясь от начала учебного года к концу. Для каждого ребенка она индивидуальна и зависит от его возможностей (от 15 минут до 2 часов).

**Развитие познавательной сферы,
стимуляция познавательной активности,
развитие эмоциональной сферы
и воображения**

**Увеличение общей активности,
расширение контактов с окружающим миром**

Познавательная активность ребенка зависит от многих факторов, в том числе от уровня общей активности и особенностей его опыта взаимодействия с окружающим миром и людьми.

У ребенка с особенностями развития собственная активность снижена. Ему необходимы **танцы, зарядка, лыжные походы, пешие прогулки** и другие виды физических на-

грузок. Они поднимают общий уровень активности ребенка, оказывают положительное влияние на физический и психический тонус организма, стимулируют творческую активность.

Особый ребенок обычно имеет ограниченный опыт взаимодействия с окружающим миром, поэтому для него особенно важно **расширение контактов с другими людьми и разнообразие жизненных ситуаций**. Для такого ребенка значима любая ситуация пребывания в общественных местах, среди других детей, при условии, что учитываются его особенности и возможности.

Ребенка, который боится ездить в общественном транспорте, лучше повезти на детский праздник на машине, а проблему с городским транспортом решать отдельно. Если ребенок боится громких звуков, то, прежде чем идти с ним в театр, взрослому следует убедиться, что в спектакле отсутствуют моменты, которые могут сильно испугать ребенка. Если ребенок плохо понимает речь, то лучше сходить с ним на музыкальный праздник, где обычно текст стихотворный и читается от автора. Кто-то из детей может выдержать ситуацию большого скопления людей (игровые залы для детей в крупных магазинах или во время благотворительных акций), а с кем-то гораздо эффективнее погулять на детской площадке, где есть еще два-три ребенка, попытаться войти с ними в контакт, поделиться игрушками.

Очень полезны продуманные и организованные для группы детей **выезды на природу, совместное пребывание в летнем лагере** (с родителями и без родителей), совместные походы в театр и на выставки, совместные прогулки. В этих условиях могут решаться разные задачи, но все они расширяют опыт ребенка, открывают для него новые возможности.

Для ребенка с ограниченными возможностями, у которого взаимодействие с окружающим миром затруднено, особенно важно **прожить любую ситуацию эмоционально, с опорой на органы чувств**. Поэтому педагог должен не только объяснять ребенку смысл и цель происходящего, но специально обращать внимание на освещение, звуки, запахи и, если

есть такая возможность, дать потрогать интересующие ребенка предметы, поддержать их в руках, может быть, даже понюхать.

Хорошо, если все это находит выражение в творческой деятельности ребенка, обсуждается в беседах со взрослым и между детьми. С одной стороны, они мотивируют ребенка к деятельности, с другой – позволяют повторно более полно пережить свои эмоции, осознать свои чувства, запомнить и лучше понять свои действия, запечатлеть все в картине.

Например, после поездки в Псков подростки захотели нарисовать картину на тему своего путешествия. Работая, ребята вспоминали отдельные эпизоды поездки, интересовались, когда снова поедут в гости к друзьям. Сочетание приятных воспоминаний с удачным результатом изобразительной деятельности увеличило их мотивацию к совместному творчеству. Следующим этапом стало совместное изготовление открытки и сочинение писем, которые были отправлены друзьям в Псков.

Празднование дней рождения, походы с детьми в гости, выезды на природу, коллективные праздники и вечера с постановкой спектакля и выступлениями помогают ребенку не только обучаться взаимодействию с другими детьми и взрослыми, но и учиться посылно выражать себя (будь то выбранный или сделанный своими руками подарок для друга, концертный номер, подготовка декораций и костюмов к спектаклю).

Рисование архетипических¹ образов

К архетипическим относятся образы солнца, неба, звезд, земли, воды, огня, деревьев. Все те образы реальности, кото-

¹ Архетип (от греч. *arche* – начало, *typos* – образ) – первообраз, оригинал. Базовые психические структуры, стереотипы личного бессознательного. Термин введен в психологию К. Юнгом, и в его определении звучит так: «Архетип – изначальные, врожденные психические структуры, составляющие содержание коллективно-бессознательного и лежащие в основе общечеловеческой символики фантазий».

рые наиболее глубоко переживались людьми на протяжении тысячелетий. Информация, связанная с ними, содержится в бессознательном человека. Предлагая ребенку такие темы, мы обращаемся к глубинному опыту, который передается из поколения в поколение и является общим для всех людей, равно как и основой для личного опыта каждого человека. Для ребенка, возможности которого ограничены, изображение архетипических образов особенно важно, потому что эта область объединяет различные аспекты, грани личности ребенка. Она становится связующей благодаря **цельному и глубокому переживанию опыта соприкосновения с реальностью**, идущему из области бессознательного, тогда как в жизни особый ребенок часто лишен такого опыта из-за своих ограничений.

Мы начинаем с выбора образа, близкого ребенку. Земля: зеленая поляна, желтый песок. Вода: синее море. Небо: голубое небо, ночное небо. Огонь: горит костер, извержение вулкана. На первом этапе мы выбираем краску нужного цвета и закрашиваем ею все пространство листа. Здесь очень важно создать определенное (радостное, грустное, задумчивое и пр.) настроение для более глубокого эмоционального проживания образа, выбранного ребенком. Желательно связать этот образ с уже имеющимся у ребенка опытом (отдых на море, сидение у костра, прогулка по лесу и др.).

На следующем этапе работы завершаем картину. Изображаем по желанию ребенка на небе – звезды, птиц, облака; в море – рыб, ракушки, корабли; в пустыне – кактус, черепаху, верблюда; на поляне – цветы, жуков, бабочек.

Часто такая работа растягивается на два занятия. Бывает так, что на втором этапе ребенок выбирает не свою работу, а лист бумаги иного цвета, закрашенный другим ребенком. Это говорит о том, что он хорошо чувствует свое эмоциональное состояние и его изменение. В таких случаях мы создаем картину на заново выбранном листе.

Работа с архетипическими образами не оставляет равнодушным ни одного ребенка, затрагивая наиболее глубокие стороны его души.

Изображение предмета или объекта, вызывающего повышенный интерес ребенка

Дети с проблемами развития бывают очень избирательны в своих интересах. Эти интересы отражают особенности эмоциональной сферы ребенка. Повышенное внимание особого ребенка к чему-либо (при отсутствии мотивации к совместной деятельности, общению и прочих проблемах) очень важно в коррекционной работе. Именно такой интерес является той точкой, в которой обычно прилагаются усилия и с которой начинаются изменения в развитии ребенка. Это связано с тем, что **в момент проявления повышенного интереса ребенок активен и внутренне целостен**. И хотя проявления его активности однообразны, ее содержание ограничено, тем не менее ребенок в этом состоянии присутствует целиком и проявляется как личность.

Лиза в течение нескольких месяцев посещала сначала индивидуальные, а потом и групповые занятия. Первоначально Лиза не могла самостоятельно вступить ни с кем в общение. Она перемещалась по комнате, смотрела в окно, сидела на диване, иногда рисовала ручкой, обычно одно и то же, при этом эхоталично повторяла: «Кушай кашу, нарисуем кашу», «Что нарисуем? – Тверскую».

Вместе с Лизой мы попытались превратить ее идеи в совместную изобразительную деятельность. Попробовали сделать рисунок Тверской улицы. Потом аппликацию на ту же тему. Вначале рисовал педагог, а Лиза только смотрела. Постепенно она тоже стала принимать участие, проявляла интерес, отвечая на вопросы педагога, уточняла подробности. Когда начали делать аппликацию, сама брала в руки клей и приклеивала. Оказалось, что действия ее были вполне осознанными, так как она поясняла, что хочет добавить в рисунок. Так появились переход, станция метро, транспорт, люди на улице. Постепенно участие Лизы в деятельности увеличивалось на фоне возрастающего интереса, и, что самое ценное, –

появился контакт с педагогом: девочка отвечала на вопросы, смотрела в глаза. Могла подойти к педагогу, взять его за руку. (Раньше она убегала при любой попытке совместной деятельности или проявляла агрессию.)

Совместная изобразительная деятельность в условиях повышенного интереса помогла Лизе включиться в жизнь группы, которую она посещала, позволила адекватно выразить свои внутренние переживания, проявить активность, получить положительный опыт совместной работы.

Иногда повышенный интерес к чему-либо формируется у ребенка в связи с наличием страха. Дети с особенностями развития эмоционально-волевой сферы и различными органическими нарушениями ЦНС часто боятся громких, резких звуков (звука электропилы, сирены машины, крика птицы), разных людей (например, врачей, или людей высокого роста, или людей с бородой), новых ситуаций, насекомых, чудовищ и др.

Эти страхи могут проявляться как повышенный интерес к конкретным объектам: электрическим инструментам, машинам, птицам, насекомым, динозаврам. Как правило, дети «застревают» на них. Страх вытесняется, но подсознательно все равно присутствует. Повышенный интерес остается.

Ситуация, вызывающая чувство страха, эмоционально наполнена для ребенка, а ее отображение в творчестве дает ему возможность частично пережить ее и увидеть свой страх со стороны, справиться с ним.

Поскольку ребенок эмоционально вовлечен в ситуацию, к которой он испытывает повышенный интерес, педагог в процессе коррекционной работы обычно использует это для решения различных задач, связанных с развитием ребенка. Важно не забывать, что такие переживания одновременно являются и травмирующими. Со стороны педагога требуется деликатное отношение к ребенку во время занятий.

Опираясь на сверхценный интерес ребенка, педагог может решать задачи, связанные с *развитием познаватель-*

ной сферы ребенка. Это происходит через освоение новых возможностей изображения. Используется новая для ребенка техника, вносятся частичные изменения и дополнения в рисунок. Например, если раньше ребенок рисовал мелкими, можно с ним слепить или нарисовать красками его любимый объект. Если он рисовал ежа, можно слепить семью ежей и еду или мебель для них. Хорошо сделать картину в смешанной технике (сочетание красок и пластилина; теста на картоне в сочетании с крупой, бисером, акварелью). Можно изменить не только технику, но и формат листа, количество используемых цветов и т.д.

Рисование образов, выражающих страхи ребенка, агрессивность, депрессию и другие состояния души

Страхи влияют на активность ребенка, его общее эмоциональное состояние, самооценку, искажают восприятие, снижают мотивацию к деятельности, затрудняют его взаимодействие с людьми и окружающим миром.

Страхи часто ограничивают творческие возможности ребенка и затрудняют его творческую активность. Задача педагога в этом случае – **выявление предмета страха ребенка**; определение ситуации, которая предположительно рождает тревогу; обстоятельств, в которых проявляется агрессивность ребенка.

Воплощение в рисунке образов, связанных со страхом, тревогой, позволяет ребенку увидеть этот страх со стороны, пережить его еще раз, рассмотреть подробно все его качества. Ребенок может вычленил различные эмоции внутри своего переживания (страха). Силу переживания снижает и степень подробности проработки образа (страха).

Присутствие педагога и тесный контакт в процессе изображения ситуации, страшящей ребенка, позволяют разделить с ним травмирующее переживание, облегчают для ребенка его тяжесть.

Для преодоления травмирующих ребенка ситуаций можно использовать различные методики.

Рисование знакомых ребенку персонажей, героев сказок и мультфильмов, которые так же, как ребенок, испытывают страх, переживают огорчение, разочарование, досаду, проявляют агрессию

Наделение такими эмоциями других персонажей, а не самого ребенка, дает ему возможность перенести свою ситуацию в новые обстоятельства, пережить и осознать ее заново. Обсуждение с педагогом состояния персонажа, его действий позволяет увидеть свою ситуацию извне, открыть новые возможности поведения или же просто посочувствовать герою.

Рисуя героя сказки или мультфильма, важно обращать внимание на те детали переживаний и поведения, которые присущи ребенку, и стараться отразить их в рисунке. Можно даже специально их придумывать в соответствии с обстоятельствами ребенка. Например, Винни-Пуху пришлось лезть на дерево еще раз, и он так боялся снова потерпеть неудачу, что намочил штанишки.

В ситуации, из которой ребенок обычно не видит выхода, очень важно предложить ему возможную альтернативу: пришел Малыш и принес лестницу. Или пришел Тигр и сказал, что он научит медвежонка лазить на деревья, только надо начать с очень маленьких кустиков и лишь потом залезать на высокие. Или пришел Малыш и сказал на ушко, что с ним такое тоже случалось. Понятно, что проблема ребенка – это не страх залезть на дерево (хотя возможно и такое). Это может быть и недержание мочи в трудных ситуациях, страх преодоления трудностей, нежелание делать то, в чем он уже потерпел неудачу.

Важно нарисовать с ребенком не только ситуацию негативного переживания или поведения, но и альтернативную ситуацию, в которой уже присутствуют возможные изменения, и закончить рисунок на позитивной ноте (Винни-Пух подумал и решил, что стоит как-нибудь залезть на небольшую яблоню вместе с Тигром, чтобы угостить яблоками Пятачка. Малыш и Винни-Пух шли вместе по дорожке, и Малыш рассказал медвежонку, что он чуть-чуть подрос и перестал мочить штанишки, когда ему страшно).

Рисование-игра, когда мы сначала изображаем объект тревоги, а затем закрашиваем его

Сначала мы закрашиваем «тревожный» персонаж поверх рисунка краской (спрятался, забрался в ящик, исчез), а потом он оттуда снова вылезает. Но мы рисуем его уже меньшего размера и без некоторых устрашающих деталей (зубов, когтей, если это зверь; оружия, если это человек). Затем снова размываем его или закрашиваем (исчез, спрятался). И так несколько раз. В конце концов мы снова закрашиваем его и говорим, что он ушел, улетел на Луну, его больше не видно. Это позволяет ослабить переживание ребенка, предлагает ему альтернативу освобождения.

Изображение образа, страшщего ребенка, гуашью или акварелью на кафеле в ванной комнате

Так можно изобразить любого страшного зверя, который приснился ребенку, или даже громкий звук (сирену автомашины) в виде существа или просто пятен определенного цвета. Потом ребенок может сам взять душ и струей смыть изображение до полного его исчезновения. Такое смывание и уничтожение изображения облегчает переживание ребенка, вносит элемент игры, который также снижает напряженность страха.

Изображать объект страха, трансформируя и изменяя его облик

Например, милиционер звонит в дверь квартиры, но не самого ребенка, а Петинной или Вовинной (ребенок боится мужчин, особенно с бородой!). Он страшный, бородатый, с усами и пистолетом. Рисуем. Дальше ребенку предлагаются подробности. У милиционера насморк, он достает носовой платок и сморкается. Из кармана у него вываливается бутерброд, который дала ему мама с собой на работу, чтобы он не проголодался. У милиционера могут оказаться носки разного цвета, потому что он торопился на работу и перепутал их. Чем более подробно и смешно мы изображаем, чем боль-

ше вносим изменений, тем слабее становится переживание ребенка.

Гармонизация состояния ребенка, переживающего страх, путем использования красок различных цветов и различной насыщенности

Рисование по мокрой бумаге, светлыми тонами красок, размывание изображения смягчают состояние ребенка. Желтый цвет бодрит, активизирует умственную сферу. Красный стимулирует эмоционально. Синий успокаивает эмоции. Черный и серый цвета выражают депрессивное состояние и различные травмирующие обстоятельства. Рисуя с ребенком, переживающим депрессивное состояние, следует избегать этих красок, предлагая ему краски ярких и чистых цветов.

Рисование на больших листах бумаги широкой кистью или руками

Если ребенок робок и боязлив, не уверен в своих силах, для него очень полезно, независимо от сюжета, рисование на листах бумаги большого формата и широкой кистью, использование густой краски, рисование руками. Все это позволяет ребенку выйти из состояния зажатости и на уровне тела (он вынужден сделать глубокий вдох, широкий взмах рукой, чтобы закрасить большую поверхность), и на уровне эмоций (переживание значимости из-за большой величины изображения, обилия краски).

Изображение с натуры

На индивидуальных и групповых занятиях мы исследуем и изображаем с помощью красок и других материалов (мелков, пластилина, теста) различные предметы и объекты, окружающие ребенка. Ребенку очень важно подержать предмет в руках, почувствовать, какой он на ощупь, определить, большой он или маленький, понюхать, рассмотреть цвет, форму. Или хотя бы разглядеть его внимательно, сравнить. Это может быть цветок в горшке, береза и елка, растущие под

окном. Может быть принесенная из дома игрушка, морковка, которую потом почистят и съедят, первые весенние цветы, собранные самим ребенком.

Важно, чтобы для ребенка этот ***предмет был не изолирован, а включен в конкретную ситуацию***. Например, цветок в горшке он польет, пойдет домой мимо деревьев, растущих под окном, букет подарит маме, с игрушкой поиграет. Это позволяет ему шире и полнее воспринимать жизненные события. Особенно это полезно аутичным детям, в силу своих особенностей воспринимающих каждую происходящую с ними ситуацию отдельно от общего контекста.

Изображение ситуаций из жизни

С ребенком полезно изображать ситуации:

- которые только что предшествовали занятию и на которых ребенок по каким-то причинам сам заострил внимание («пробка» на улице, светофор на перекрестке, мороженое в киоске у метро и т.п.);
- имевшие место в домашней жизни ребенка в последнюю неделю или месяц (мама печет пирожки, день рождения, праздничный салют за окном);
- особенно взволновавшие ребенка (умерла рыбка в аквариуме, поезд идет через туннель, собака, которая хотела его укусить);
- на которые специально обращает внимание ребенка педагог.

Последние могут быть ситуациями негативного поведения, случившимися или часто случающимися на занятиях, в процессе общения ребенка с другими детьми (кто-то отнял игрушку, ребенок не хочет сидеть за партой, ударил или укусил другого и т.п.). Рисую вместе с ребенком, педагог направляет его и предлагает образ правильного поведения, помогает ему пережить и осознать свои чувства и чувства других в результате ошибочного поведения.

Это могут быть и нейтральные ситуации (ребенок идет на занятия, все вместе ходили на прогулку, пьем чай и т.п.). Здесь важно обращать внимание на детали, расширять круг внимания ребенка, закреплять в памяти отдельные события, последовательно комментировать и изображать происходившее. Рисование ситуаций из жизни помогает ребенку еще раз *пережить важные для него обстоятельства совместно с педагогом*, осознать и выразить свои чувства, возникшие в связи с ними.

Изображение персонажей и ситуаций, знакомых ребенку из книг, мультфильмов, телепередач, компьютерных игр

Такое рисование помогает ребенку справиться со своими эмоциями, осознать специфику героев, их душевные качества, свойства характера, особенности их реагирования в различных жизненных ситуациях (в том числе и их агрессивность). В процессе рисования героев любимых сказок и мультфильмов хорошо *развиваются воображение и память ребенка*. Ребенок и педагог вместе вспоминают, как выглядит персонаж, на кого он похож, пытаются изобразить или придумать, как он был одет. Полезно сравнивать персонажей по отдельным признакам (росту, цвету одежды, каким-либо качествам и пр.).

Изображение ребенком самого себя, знакомых и близких ему людей

Рисование портретов является важным этапом в развитии познавательной, эмоциональной сферы ребенка, восприятия и воображения. Один из приемов, который позволяет работать с образом «Я», – *рисование на зеркале*. Педагог сажает ребенка к себе на колени и на столе перед собой наклонно кладет зеркало так, чтобы ребенок мог себя в нем увидеть (можно посадить ребенка за стол и встать позади него). Потом

педагог предлагает ребенку заглянуть в зеркало: «Смотри, кто там?» Ребенок видит свое изображение. Затем губкой или большой кистью педагог вместе с ребенком закрашивает поверхность зеркала. За слоем краски ребенок перестает видеть свое лицо. После этого они берут влажную тряпку и начинают смывать краску. При этом ребенок снова видит свое лицо, которое постепенно появляется в местах, где краска смыта. («Где Андрюша?» – «Вот он!»)

Такое рисование позволяет ребенку сконцентрировать внимание сначала на зеркале, а потом и на своем лице. Кроме того, оно дает возможность делать это постепенно, не резко, а в процессе закрашивания и смывания краски, отвлекаясь на деятельность и снова возвращаясь взглядом.

Это очень помогает, если ребенок испытывает страх, если ему трудно посмотреть впрямую на человеческое лицо (аутичный ребенок), если он не может смотреть на себя долго и внимательно. Рисование на зеркале дает ребенку возможность привыкнуть к своему облику, вносит элемент игры (можно играть с лицом в прятки), снимает страх, ребенок может сам регулировать появление и исчезновение изображения в зеркале.

Это также позволяет изучать вместе с ребенком, из чего состоит лицо человека, при этом обращая внимание на все его части, их форму, цвет, пропорции и т.д. Можно кистью с краской обводить вместе с ребенком (рисовать) контуры лица, глаза, уши, волосы и пр. Потом изображение можно смыть, и в зеркале ребенок снова увидит свое живое, ненарисованное лицо. (Также можно обводить отражение лица сидящего рядом с ребенком педагога.)

Некоторым детям важно, чтобы в процессе рисования педагог комментировал достоинства их внешнего облика (красивые волосы, глаза), решая таким образом проблему самооценки ребенка и принятия своей внешности.

Знакомству с обликом других людей способствует **рисование портретов**. Сначала педагог, последовательно рисуя на листке бумаги, показывает ребенку, как рисовать портрет

(общую схему: голова, шея, плечи). Затем они обсуждают, что расположено на голове (глаза, нос, губы, щеки), и вместе размещают это правильно на схеме. После этого педагог вместе с ребенком идут и разглядывают того, кого они хотят изобразить (другого ребенка, педагога, маму). Они обращают внимание на цвет глаз, волос, на окраску и вид одежды (все зависит от возможностей ребенка – портрет может быть и очень простым, и посложнее). Потом они возвращаются в рисовальную комнату и готовят нужные краски. Когда краски приготовлены, ребенок начинает рисовать, а педагог ему помогает.

Очень важны некоторые атрибуты сходства, которые для ребенка окрашивают образ, делают его единственным и неповторимым (красное платье у мамы, дедушка обязательно в очках, у папы – трубка). Один мальчик рисовал свой портрет, и самым важным для него оказалась его разбитая и помазанная зеленкой коленка. Педагогу необходимо прислушаться к ребенку, когда они вместе разглядывают объект: на что ребенок обращает внимание, что для него существенно, неповторимо. И дальше педагог старается помочь ребенку обязательно изобразить на портрете эту самую важную для ребенка деталь.

Когда изображение готово и краска подсохнет, его можно подарить тому, кого нарисовали. При этом ребенок чувствует себя очень значительным человеком – автором, художником.

Есть еще один способ рисования ребенком себя и других детей. Это **изображение во весь рост в натуральную величину**, которое позволяет развить пространственные представления ребенка и представления о схеме человеческого тела. Рисуют при этом на большом листе ватмана или обоях, прикрепленных от пола вертикально на стену или дверь. Если размер листа соответствует росту ребенка, то ребенок прислоняется к листу и педагог обводит контур его тела. Или же сам ребенок с помощью педагога обводит контур другого ребенка кисточкой, обмакнутой в густую краску, или толстым фломастером. Затем изображение раскрашивается с последующим обсуждением различных деталей.

Самостоятельная изобразительная деятельность

Когда мы говорим о самостоятельной изобразительной деятельности обычных детей, то подразумеваем, что ребенок сам способен осуществить выбор темы и техники изображения. Это становится возможным, если он уже овладел некоторым количеством изобразительных навыков и имеет опыт выражения себя посредством изобразительной деятельности. Из предложенных ему техник он сам выбирает, чем ему рисовать или лепить. Он может самостоятельно найти необходимые ему материалы в шкафу, принести их из дома или обратиться с просьбой к педагогу. Он умеет по своему выбору штриховать или закрашивать изображение, самостоятельно подбирать цвета для адекватного выражения настроения и состояния. Кроме того, он может экспериментировать, изобрести что-либо новое, неожиданным образом смешать краски или расположить персонажей. Таким образом он наиболее полно выражает собственную индивидуальность.

Особый ребенок часто испытывает существенные затруднения в ситуации выбора, не говоря уже о том, что он может не владеть речью. Поэтому чаще всего выбор он осуществляет из предложенных педагогом вариантов темы, имеющихся материалов и немногих освоенных им техник изображения.

Сначала ребенку предлагаются очень ограниченные возможности выбора. Например, выбор из двух заданий, которые ему очень нравятся и хорошо знакомы. Когда такой выбор перестает вызывать затруднения, становится привычным, возможности выбора нужно постепенно расширять. Предлагается большее количество заданий и вариантов их выполнения. Можно договариваться о содержании занятия: «Что будем делать сначала, что потом?», «Как будем делать это?», «Что нам нужно для этого?». Другие ограничения диктуются лишь возможностями конкретного ребенка.

На занятиях ребенку всегда должна быть предоставлена **возможность выразить себя доступными ему способами,**

даже если это выглядит как «каляки-маляки». Важно, чтобы педагог внимательно относился к проявлению инициативы ребенка, ведь именно с такого момента начинается самостоятельная изобразительная деятельность обычного ребенка. Задача педагога в этом случае заключается в создании соответствующего контекста и оформлении изображения в законченный зрительный образ. Например, если ребенок называет то, что он рисует, педагог помогает ему придать сходство изображению. Если ребенок не пользуется речью, педагог сам находит это сходство и заканчивает изображение вместе с ребенком.

В самостоятельном рисовании особый ребенок, так же как и обычный, может максимально выразить себя как личность, проявляя свой собственный интерес к деятельности или к предмету изображения, осуществляя самостоятельно выбор изобразительных средств.

Формирование положительного отношения к себе и к окружающему миру

Одной из важных характеристик личностного развития является положительное отношение к себе и к окружающему миру.

У ребенка, развитие которого протекает особенным образом и имеет ряд ограничений, очень много неуверенности и страхов. Таким детям трудно увидеть положительные стороны событий, правильно оценить происходящее. Они получают гораздо больше отрицательного опыта взаимодействия с окружающим миром, чем положительного, и потому особенно нуждаются в поддержке, одобрении их действий, систематическом обучении правильному поведению с людьми, терпении со стороны близких людей.

Очень часто ребенку именно со стороны семьи не хватает поощрения и похвалы, внимания и понимания, терпеливого отношения. Восполнить это возможно в процессе коррекционных занятий.

Отношения с педагогом для ребенка с трудностями развития являются особенно значимыми, так как ребенок ограничен в контактах.

Развитию положительного отношения к себе и поднятию самооценки ребенка способствуют:

- внимание и принятие его со стороны педагога;
- поручение ребенку «важных дел»;
- акцентирование внимания на достоинствах ребенка;
- поощрение и похвала в процессе изобразительной деятельности;
- создание условий для оценки значимости его результатов другими;
- обучение опыту преодоления себя в трудных обстоятельствах.

Основанное на эмпатии отношение педагога помогает ребенку обрести уверенность в своих силах, частично освобождает от страха и тревоги, дает опыт переживания безусловной любви и принятия, создает общий благоприятный фон для позитивного развития.

Поднятию самооценки ребенка способствует также поручение ему «важных дел». Это должно быть доступное для ребенка дело, в котором он может быть успешен (что-либо принести, полить цветы, открыть двери, поддержать сумку, закрыть баночки с красками и сложить в коробку, вытереть стол, убрать что-либо на место и т.п.). Очень значимы здесь востребованность порученного дела, признание его важности и последующая похвала.

Педагог должен обращать внимание на различные достоинства ребенка. Это могут быть внешние достоинства, которые обычно не зависят от ребенка (черты лица, особенности внешности, одежда, улыбка и пр.). Дети очень часто не догадываются о том, что в них красиво и хорошо и нравится окружающим. В некоторые возрастные промежутки они склонны быть неуверенными в достоинствах своей внеш-

ности, больше внимания обращать на недостатки. Одобрение и принятие важно всем детям.

Если ребенок застенчив и чувствителен, лучше говорить о достоинствах его внешности косвенно, не впрямую. Например, в разговоре с другим человеком, но так, чтобы ребенок мог услышать: «Как красиво иметь голубые глаза, как у Маши», «Худые мальчики всегда подвижные и гибкие, мне это нравится». Кое-что можно отметить и впрямую: «Тебя замечательно постригли, у тебя настоящая мужская прическа», «Тебе очень идет это платье, ты прямо красавица в нем», «У тебя кроссовки, как у настоящего спортсмена». Такое внимание позволяет ребенку взглянуть на себя со стороны, ощутить себя в новом качестве. Конечно, при условии, что педагог искренен, умеет смотреть на ребенка непредвзято, видит его красоту (вопреки, может быть, некоторым его внешним особенностям и ограничениям).

Направленность внимания на ценные душевные качества ребенка (доброту, веселость, отзывчивость) позволяет ему чувствовать свое человеческое достоинство, несмотря на имеющиеся проблемы и трудности.

Кроме того, важно обращать внимание на достойное поведение ребенка и на то, что зависит от его усилий, правильного выбора. Это ситуации, в которых ребенок преодолевает себя, делает то, что ему объективно или субъективно трудно. Например, закончить начатое дело, сделать нелюбимое дело. Аутичному ребенку всегда сложно выйти за рамки привычного стереотипа, трудно выражать свои желания и чувства социально приемлемыми способами (не совершать стереотипных движений в общественных местах, не кричать, когда что-то не так, и пр.). Для ребенка с трудностями поведения сложно подчиняться правилам, соблюдать дисциплину. Во всех этих случаях похвала подкрепляет правильное поведение, дает ребенку веру в возможность его взросления.

Иногда важно не только обращать внимание ребенка на его хорошее поведение, но и объяснять ему, что именно хорошо в том, что он сделал: «Ты убрал со стола, мама придет

усталая и сможет отдохнуть, ведь у нее очень много забот», «Ты преодолел себя и не стал кричать, теперь мы сможем тебя взять в поездку с другими детьми; ведь те, кто кричат, не могут ездить в поезде дальнего следования».

Поднятию самооценки ребенка способствуют также поощрение и похвала в процессе совместной изобразительной деятельности педагога и ребенка. Взрослый должен помнить, что неуверенного в себе ребенка нельзя критиковать, нельзя говорить, что он сделал что-то плохо, если у него ослаблена мотивация и не сформированы умения. В то же время хвалить ребенка можно и за его действия в процессе работы, и за их результат. Искренняя похвала никогда не может повредить.

В процессе совместной изобразительной деятельности полезно сравнивать действия ребенка с его предыдущими действиями: «Смотри, ты правильно держишь кисточку и закрашиваешь лист быстрее и аккуратнее, а раньше у тебя не получалось», «Сегодня ты используешь три краски, и получается чистый цвет, а раньше ты смешивал все цвета сразу, и получалось грязно». Положительная оценка достижений ребенка является для него важным стимулом развития и дальнейшей деятельности.

Оценка самого произведения – картины, поделки – также полезна для поднятия самооценки. Здесь очень важно, что это – результат, который виден всем. Хорошо, чтобы он не исчезал из жизни ребенка. Картиной, поделкой украшают интерьер, их показывают и дарят другим людям. Можно сказать, что востребованность картины – это востребованность личности самого ребенка.

Очень важно не требовать от ребенка объяснения содержания картины, если он к этому не готов. Не нужно уличать ребенка, если вчера он говорил, что на рисунке лев, а сегодня говорит, что это собака. Можно просто напомнить ему, что он говорил иначе, или сказать: «Наверное, это лев, очень похожий на собаку». Важность рисунка определяется не сходством, аккуратностью выполнения изображения, а тем, что ребенок в рисунке выразил свою личность.

Создание выставок работ способствует развитию у ребенка чувства своей социальной значимости и просто дает ему радость. Это возможность увидеть результаты своей работы целиком, результаты творчества других детей. На выставку помещают лучшие работы. Осознание этого очень полезно родителям, которые сами страдают заниженной самооценкой и часто не верят в возможности и способности своих детей.

Развитию положительного отношения к себе и к окружающим способствует обучение ребенка умению приспосабливаться к трудным обстоятельствам (потерпеть, когда другой ребенок кричит или мешает что-либо делать, самому не разговаривать громко на занятиях, убрать место, где играл, и т.п.).

Педагог иногда специально создает ситуации (иногда они происходят в жизни), в которых ребенок вынужден приложить усилие, получить опыт преодоления себя. Такое преодоление часто происходит через внутренний конфликт с самим собой. Ребенку трудно сделать что-либо, но при этом он хочет помочь педагогу, хочет выполнить его просьбу.

Например, **Артем** не выдерживает ситуаций регламентированного поведения, соблюдения дисциплины. Он стремится уйти из группы, как только ему хочется, не любит выполнять задание, если устал. Он не любит, когда во время работы к нему обращаются с вопросами, помогают или что-либо меняют в задании. Педагог придумывает поводы, чтобы задержать Артема в группе (нужно помочь кому-либо из детей, убрать в помещении перед праздником, обязательно закончить начатое дело и пр.), просит его дополнительно что-то выполнить. Иногда Артем отказывается. Иногда соглашается, но очень часто выражает недовольство тем, что его задержали. Педагог же хвалит его каждый раз, когда он сделал что-то качественно, помог кому-то и, особенно, когда задержался и не выразил своего недовольства.

Приучение к тому, что обстоятельства не всегда соответствуют нашим потребностям, делают ребенка более за-

щищенным. Если он получает опыт преодоления трудностей в ситуации, когда рядом есть любящий и понимающий его взрослый, ему будет легче в реальном столкновении с обстоятельствами жизни.

Педагог также учит ребенка прощать и быть снисходительным к другим, когда они ведут себя неправильно, проявляют слабость. Здесь значимым оказывается отношение педагога к недостаткам и слабостям ребенка, отсутствие осуждения, понимание его трудностей и проблем. Бывает так: «Безобразие! Что же это он так кричит за столом? ... не научился еще», – восклицает аутичная девочка, реагируя на действия другого ребенка. Здесь первая часть высказывания выражает эмоциональную реакцию девочки, вторая – обычную оценку педагогом действий ребенка.

Опыт преодоления себя в разных обстоятельствах стабилизирует внутреннее состояние ребенка, расширяет границы, внутри которых ребенок может взаимодействовать с жизнью, создает условия для проявления активности.

Создание условий для творческого самовыражения ребенка, выявления его внутренних возможностей

Для особого ребенка творить – это не обязательно создавать новое, это, скорее, выразить себя. Любое творчество для него – больше процесс, чем результат. В ходе этого процесса он лучше осознает себя, расширяет свой опыт, радуется общению с педагогом, начинает больше доверять себе.

Психологический климат и эмоциональная атмосфера, окружающие ребенка

Любой ребенок очень чувствителен. Ему трудно раскрыться, если окружающие безразличны к нему, трудно выразить себя, если с ним общаются формально, трудно доверять, ес-

ли им манипулируют и не принимают его таким, какой он есть. Доброжелательное и уважительное отношение к ребенку, доверие и искренность оказывают на него сильное воздействие, они необходимы в процессе совместного творчества ребенка и педагога.

Выявление интересов и возможностей особого ребенка

Этот процесс – необходимое условие творческого самовыражения ребенка, он предшествует занятиям изобразительной деятельностью и сопровождает его.

В тот момент, когда ребенок заинтересован и проявляет собственную активность, он достигает максимально возможного для себя уровня цельности. Собственная активность особого ребенка может быть незначительна, но она должна быть, так как именно на нее опирается творчество ребенка.

Выявлению интересов помогает общение педагога с семьей ребенка, рассказ матери об особенностях его характера, вкусах и предпочтениях. Но самое важное, конечно, – выявление внутренних возможностей и интересов ребенка в процессе тесного контакта с педагогом.

Ребенок проявляет свои желания, предпочтения, симпатии и антипатии. Педагог видит, что какая-то деятельность является для него более близкой, подходящей. Одному ребенку понравится рвать бумагу, клеить, кому-то понравятся краски. Кто-то захочет лепить, а кому-то нравится играть с водой. Какой-то ребенок будет согласен делать все что угодно, лишь бы это было про кошек или про насекомых, мальчиков часто интересуют машины и бытовая техника и т.д. Для какого-то ребенка изобразительная деятельность в чистом виде не подходит, и тогда ее можно эпизодически вкраплять в игру. Например, играем в Африку с мальчиком, который очень любит везде лазить. Педагог говорит: «У нас здесь будет пальма (шведская стенка), здесь живет слон (сажает игрушку), здесь – крокодил. А вот обезьяны у нас нет. Давай

мы ее слепим, она будет сидеть на пальме и лакомиться фруктами». Вместе с ребенком лепится обезьяна. Ребенок залезает с обезьяной на пальму, ему дают банан. Ребенок ест банан, сидя наверху на шведской стенке, и угощает бананом обезьяну.

Создание необходимой обстановки для проведения занятий

Обстановка обязательно должна учитывать особенности ребенка. Желательно, чтобы помещение, в котором происходят занятия, было одним и тем же, тогда ребенок может привыкнуть к нему и чувствовать себя в безопасности. Некоторым детям трудно концентрировать внимание, для них важно, чтобы в комнате было мало отвлекающих факторов и предметов. Ребенок может даже отвлечься ящиками стола, которые он будет выдвигать и задвигать, вместо того чтобы рисовать. Такого ребенка придется посадить за парту, а не за стол. Некоторых детей хорошо разместить лицом к стене, чтобы они не отвлекались, и ни в коем случае не лицом к двери или к окну. Есть, наоборот, тревожные дети, которые неизменно будут находиться в напряжении и не смогут рисовать, если их посадить спиной к двери или так, что слегка повернувшись, они не смогут увидеть входящего человека. Соответственно столы и их местоположение в комнате для занятий должны отвечать всем этим требованиям. Для многих аутичных детей (с полевым поведением) важно, чтобы дверь была закрыта. Некоторые тревожные дети, напротив, не выносят закрытых дверей. Кроме того, аутичные дети не терпят изменений в обстановке и незнакомых людей. Поэтому лучше не производить в помещении частых изменений обстановки и заранее готовить ребенка к посещению занятий другими людьми.

Если обычному ребенку при наличии благоприятной атмосферы выразить себя легко, то у ребенка с особенностями остается еще много препятствий: снижение мотивации, ограничение двигательной активности, ограничения в речи, нарушение общения и пр.

Тесный эмоциональный контакт с педагогом

Такой контакт служит необходимым условием для самовыражения ребенка. Заинтересованность педагога в контакте вызывает ребенка не только на общение, но и на участие в деятельности. Чем труднее для ребенка участие в деятельности, тем большая роль отводится эмоциональному контакту.

Различные формы совместной деятельности с родителем и с педагогом

Условия для творческого самовыражения ребенка также могут создавать:

- индивидуальная работа родителя или педагога с ребенком. Это основная и наиболее часто повторяющаяся работа, которая позволяет максимально учитывать особенности ребенка и его возможности, установить с ребенком глубокий контакт и взаимодействие. Индивидуальная работа педагога с ребенком проводится обязательно до введения ребенка в группу сверстников и начала работы в группе;

- работа двух детей в паре при участии педагога. Эта форма работы используется, когда у детей есть возможность взаимодействия друг с другом, они готовы замечать деятельность друг друга и воспринимать ее результаты. Она приемлема, если дети подходят друг другу, дополняют один другого, совпадает темп их деятельности, возможности в концентрации внимания. Или когда один стимулирует другого, поскольку более умелый и быстрый. Она востребована при условии, что дети могут получить полезный опыт через восприятие деятельности другого ребенка и взаимодействовать в процессе этой деятельности;

- коллективная, совместная, работа под руководством педагога над одним общим заданием. Такая форма работы позволяет развивать коммуникацию детей между собой, чувство общности, понимание зависимости друг от друга, чувство взаимопомощи. Она возможна в том случае, если в

группе основная часть детей достаточно самостоятельна и владеет навыками работы с изобразительным материалом;

- работа в группе, предполагающая общую для всех детей задачу, которую каждый решает в той мере, в какой может на своем индивидуальном рабочем месте одновременно со всеми. Такая работа требует наличия у ребенка навыков изобразительной деятельности и пребывания в группе: подчинение общим правилам, сидение за столом, умение слышать и понимать педагога. Работа в группе особенно важна при подготовке ребенка к школе.

Применение названных форм работы невозможно без установления педагогом тесного эмоционального контакта с каждым из детей. При этом индивидуальная работа остается основной. Все иные формы ее дополняют и сочетаются с ней, в зависимости от поставленных задач и потребностей ребенка.

Положительные задатки ребенка, особенности его темперамента

Эти факторы обязательно учитываются педагогом в процессе творчества. Например, у активного ребенка творческий процесс происходит интенсивно, он быстро входит в работу, быстро ее заканчивает, быстро переключается на другую деятельность. Поэтому для него нужно приготовить все материалы заранее, вовремя предложить тему, иначе его внимание переключится на что-нибудь другое, интерес может иссякнуть. Ребенок медлительный, наоборот, нуждается в большом количестве времени, в возможности более скрупулезной работы. Активного и быстрого ребенка хорошо загружать различными сопутствующими изобразительной деятельности поручениями, в которых он может быть успешен. Ребенку, который любит наводить порядок, можно поручить закрывать баночки с краской и расставлять их по местам. Многие дети с большим удовольствием вытирают мокрой тряпкой испачканную краской столешницу. Все это,

сопровождая основную деятельность, создает дополнительный положительный настрой, повышает мотивацию.

Есть дети, которые быстро истощаются. С ними важно закончить работу до того, как они устали. Есть дети с ограничениями зрения, с ними нужно, соответственно, рисовать вблизи, или, наоборот, на расстоянии вытянутой руки, и изображение должно быть крупным. Если у ребенка ограничено левое поле зрения, то педагогу, в качестве стимуляции следует подходить к ребенку с левой стороны, с той же стороны располагать краски, банку с водой для мытья кисточки. Но если ребенок очень устает от этого, ослабляется внимание, исчезает мотивация к деятельности, банку и краски можно незаметно переставить на правую сторону. При парезе одной из рук следует умеренно нагружать больную руку, побуждая ребенка (раскрась правой рукой изображение в правом углу, возьми краску, которая находится рядом с больной рукой, и пр.) к действиям этой рукой.

«Следование» за ребенком, использование его мотивации, учет его возможностей и ограничений, использование его положительных задатков и особенностей темперамента позволяют создать оптимальные условия для творческого самовыражения ребенка с особым развитием.

Использование широкого спектра изобразительных средств, различных материалов, приемов работы для творческого самовыражения ребенка

Это может быть бумага разных форматов, фактур, цветов, картон, газета и пр.; кисти различной конфигурации (плоские, круглые), из разного материала (щетина, белка, синтетика), разного размера; мелки, пастель, цветные карандаши, акварель и гуашь, пластилин, глина, тесто, крупы, пуговицы, бисер, природные материалы (шишки, желуди, листья, веточки) и пр. Мы постепенно обучаем ребенка использовать различные материалы и применять разные способы изображения (акварель по мокрой бумаге, краска поверх восковых

мелков, отпечатки руки и других предметов, рисование краской на стекле, кафеле и др.).

Использование разных материалов и техник всегда соотносится с особенностями ребенка, отвечает его возможностям и соответствует характеру изображаемого образа.

Например, брезгливому ребенку будет трудно лепить, особенно из мокрой глины и теста, рисовать руками. Не всегда ребенок может рисовать красками (нет координации движений, не может удержать в руке кисточку, не попадает кисточкой в банку с водой). Есть дети, которым нельзя дать баночки с гуашью, иначе они их целиком используют за один раз, перемажутся сами и перемажут все вокруг, при этом не создадут никакой картины. Им лучше дать мелки или сухую акварель. Есть дети, которые пьют воду для мытья кистей или тянут все в рот. В этом случае нужно использовать естественные материалы, которые не могут повредить их здоровью.

Педагог учитывает возможности каждого материала и техники применительно к изображаемому. Например, зиму красиво рисовать белой гуашью по цветной и черной бумаге, зимние композиции хорошо создавать в технике «тесто на картоне», море и аквариум замечательно получаются в технике «акварель по мокрому» или «пластилин на картоне» с использованием живых ракушек, камушков и пр.

Наличие образца творческого поведения и создание условий для подражания ему

Таким образом для ребенка является педагог, но это может быть и другой ребенок. Полезны и доступные пониманию ребенка рассказы о какой-либо личности (художнике или просто человеке, чье поведение можно назвать творческим).

Ребенок с особенностями развития часто не может самостоятельно перенять творческое поведение и нуждается в обучении этому. Обучение включает в себя объяснение, демонстрацию с последующим закреплением сначала в совместном действии с ребенком, а потом и в самостоятельном

действии. Обучая ребенка подражанию, педагог может сказать ему: «Сегодня ты будешь настоящий художник, сам выберешь краску и нарисуешь ею» или «Сегодня ты будешь придумывать, как это делают все художники» и т.п. При этом ребенок должен сам выбрать цвет, или придумать тему, или закрасить лист и т.п.

В процессе деятельности особый ребенок всегда нуждается в эмоциональном подкреплении, в поддержании мотивации, в условиях, созданных специально для него.

Увеличение самостоятельных действий ребенка

Самостоятельность ребенка предполагает совершение пусть небольшого, несложного, но выбора (темы, средств и др.). Ребенка с особенностями развития необходимо обучать такому выбору, постепенно расширяя круг его самостоятельных проявлений.

Выбор особенно труден для аутичных детей. Эти дети, как правило, нуждаются в дополнительной стимуляции своих действий, в точных указаниях, чего бы от них хотели, в наличии образца поведения. Если они и проявляют самостоятельность, то в основном в сфере своего повышенного интереса к чему-либо, но и там действия их стереотипны.

Педагог, стимулируя аутичного ребенка к какому-нибудь действию, время от времени должен предоставлять ему возможность совершать выбор, делать что-либо самостоятельно. Когда педагог говорит ребенку: «Выбери любое» (краску, или карандаш, или мелки; любой материал), он очерчивает для него круг возможных действий, внутри которых ребенок выбирает. Круг этот можно постепенно расширять.

Педагог может попросить ребенка самостоятельно нарисовать дерево, закрасить изображение, убрать со стола, помыть банку и кисточки и т.п. Если ребенок медлит, педагогу необходимо проявить терпение, продолжая стимулировать и направлять его: «Сделай это, как ты сам знаешь. Ты же знаешь, как включить воду. Попробуй, и у тебя получится».

Если ребенок вернулся, держит банку и кисти и не знает, куда их убрать, следует подождать, когда он попросит о помощи, или же поощрить его к этому: «Ты хочешь что-то спросить? Я тебя слушаю». Если же ребенок помыл и бросил все предметы в ванной комнате, следует напомнить ему, что он не доделал то, о чем его просили.

Педагог не должен «забегать» вперед, совершая действие за ребенка, излишне опекая его, и обязательно должен хвалить ребенка.

Поощряя самостоятельность ребенка, очень полезно еще раз перечислить вслух поэтапно все, что он выполнил: «Ты сам взял маленькую кисточку и очень аккуратно закрасил домик, крышу одним цветом, а стену – другим. Какой ты молодец!»

Увеличение самостоятельных действий особого ребенка расширяет круг его возможностей и необходимо для его творческого самовыражения.

Формирование среды, в которой может быть востребовано творческое самовыражение ребенка

Результаты любых видов творчества, доступных ребенку с особенностями развития (участие в спектаклях и музыкальных праздниках, изготовление декораций, создание картин, открыток, керамических изделий, поделок из природных материалов и пр.), практически бессмысленны, если не имеют отклика у людей и им не находится места в окружающей ребенка жизни.

Поэтому столь важно формирование среды, в которой будет востребовано такое творчество. Среда эта включает, прежде всего, тех, кто оказывает на ребенка основное влияние, – его семью и близкое окружение. Необходимо обучать родителей совместному с ребенком творчеству и правильному отношению к ребенку в процессе этого творчества. Требования родителей должны быть адекватны реальным возможностям ребенка. Родителям надо научиться и бережной оцен-

ке результатов детского труда, даже если они и не очень значительны, пониманию того, что у ребенка есть потенциальные возможности, которые никогда не проявляются сразу.

В процессе коррекционных и развивающих занятий необходимо поддерживать и стимулировать творческие проявления ребенка, развитие его самостоятельности, заниматься с ребенком продуктивной деятельностью, способствующей его самовыражению и дающей красивый и достойный результат.

Ребенку очень важно видеть и знать, что его творческая деятельность полезна и нужна другим людям.

Литература

1. *Вальдес Одриосола М. С.* Арттерапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности / М. С. Вальдес Одриосола. – М.: Владос, 2005. – (Развитие и коррекция).
2. *Возрастная и педагогическая психология. Учебник для пед. ин-тов / В. В. Давыдов [и др.]; под ред. А. В. Петровского.* – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979.
3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
4. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Искусство, 1968.
5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – (Акад. пед. наук СССР).
6. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Учебное пособие / В. В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – (Высшее образование. Классическая учебная книга).
7. *Доронова Т. Н.* Развитие детей от 3 до 5 лет в изобрази-

- тельной деятельности / Т. Н. Дронова. – СПб.: Детство-Пресс, 2005.
8. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981.
 9. *Лейтес Н. С.* Проблемы способностей в трудах Теплова Б. М. / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 39–51.
 10. *Леонтьев Л. Н.* Проблемы развития психики: монография / Л. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: МГУ, 1981.
 11. *Лук А. Н.* Психология творчества / А. Н. Лук; Академия наук СССР. – М.: Наука, 1978. – (Наука и технический прогресс).
 12. *Медведева Е. А.* Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева [и др.]. – М.: Академия, 2001.
 13. *Мелетинский Е. М.* Аналитическая психология и проблема происхождения архетипических сюжетов. Бессознательное. Сборник. – Новочеркасск: [б.и.], 1994. – С. 159–167.
 14. *Полуянов Ю. А.* Изобразительное искусство / Ю. А. Полуянов // Психическое развитие младших школьников. Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990.
 15. Психическое развитие младших школьников. Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990.
 16. *Теплов Б. М.* Избранные труды: в 2 томах / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985.
 17. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.

Работа с семьей особого ребенка

Е. В. Моржина

Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома¹

Введение

О владение навыками самообслуживания (умение одеваться и раздеваться, ухаживать за собой, пользоваться туалетом, самостоятельно принимать пищу, купаться, умываться и т.п.) напрямую влияет на самооценку ребенка, является важным шагом на пути к его независимости.

Обучение навыкам самообслуживания позволяет эффективно решать задачи расширения представлений и знаний детей об окружающих вещах, сенсорного воспитания, развития речи, тонкой моторики и зрительно-моторной координации, а также умения выполнять действия по подражанию и словесной инструкции, ориентироваться на образец, соблюдать определенную последовательность действий.

При обычном варианте развития ребенок после года уже может осуществить отдельные действия, направленные на себя: надеть и снять шапку, снять носки, варежки, может сам есть ложкой и пить из чашки. Эти умения ребенок приобретает сам, подражая действиям взрослых, ухаживающих за ним. И последующие навыки формируются при непосредственном участии взрослых, которые дают образец действия,

¹ Впервые опубликовано: Моржина Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006. – (Лечебная педагогика: методические разработки).

одобряют правильный результат и указывают на ошибки, одновременно обучая ребенка контролировать и оценивать свои действия, сверять их с образцом.

У детей с особенностями развития формирование навыков самообслуживания не происходит само собой. Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого лежит специальная программа, учитывающая возможности ребенка на данный момент и ориентирующая на ближайшие задачи. Только через подражание, усвоение образца навыка у таких детей не формируются, во всяком случае, полностью. Причин может быть много: различные нарушения движения, слухового и зрительного восприятия, особенности эмоционально-волевой сферы, низкий уровень развития функций программирования и контроля, нарушения интеллектуального развития.

Формирование навыков самообслуживания у детей с особенностями развития является для них и их родителей жизненной необходимостью. Наша задача – помочь этим детям приобрести независимость и самостоятельность в повседневной жизни.

Цели обучения:

- достижение более высокой степени самостоятельности в освоении различных навыков самообслуживания детьми с особенностями развития;
- обучение родителей работе по формированию навыков самообслуживания.

Предлагаемые методические разработки, созданные на основе опыта работы Центра лечебной педагогики (Москва), дает возможность обучать детей с различными нарушениями развития. Учитывая конкретные особенности и уровень развития детей, педагоги смогут выбрать подходящие для обучения разделы.

В основу работы положена *система поэтапного обучения*, разработанная американскими психологами (*Брюс Л. Бейкер*,

Алан Дж. Брайтман. «Путь к независимости»). Преимущество пошаговой системы состоит в том, что она позволяет быстро и эффективно обучить ребенка с особенностями развития определенному навыку «именно в том возрасте и в том объеме, в котором этот навык формируется в случае обычного развития». Для этого определяется уровень, на котором ребенок может самостоятельно совершить какое-либо действие внутри данного навыка, и следующий маленький шаг, которому надо ребенка обучать. Используется система поощрений (внимание, пищевое подкрепление: любимая еда или питье, любимые занятия и т.п.). Для каждого навыка расписаны последовательно шаги – от простого к сложному. Помощь взрослого по мере освоения действий внутри навыка уменьшается в объеме, сворачивается от физической помощи к жесту, а затем – к инструкции.

Задачи обучения:

- определение текущего уровня развития данного навыка;
- определение ближайших шагов;
- отработка навыка внутри каждого шага;
- разработка системы поощрений и контроля;
- обсуждение результатов с родителями.

Формы работы:

- *индивидуальная* (отрабатываются отдельные операции);
- *групповая* (создаются объективные условия необходимости реализации данного навыка: поведение ребенка подчиняется общему для всей группы детей правилу; кроме того, работает механизм подражания).

Решать отдельные задачи по обучению навыкам можно начиная с раннего возраста. В этом случае родители будут заниматься дома, а педагог – осуществлять контроль за про-

хождением программы. С четырехлетнего возраста, когда дети обычно начинают посещать занятия в Центре лечебной педагогики, навыки самообслуживания у детей или совсем не сформированы, или сформированы частично, в очень малом объеме.

Количество детей в одной группе – от 5 (дети со множественными нарушениями развития, с глубокой умственной отсталостью) до 8–9 человек (дети с эмоционально-волевыми нарушениями, с задержкой психомоторного и речевого развития). Такой количественный состав позволяет учитывать индивидуальные особенности детей во время групповой работы. Состав детей в группе в течение года, как правило, не меняется.

Продолжительность одного занятия, как индивидуального, так и группового, – 30 минут. Занятия проводятся 1–2 раза в неделю.

Основные направления деятельности

Работа с родителями:

- создание заинтересованности у родителей: беседы о том, почему мы уделяем много внимания формированию навыков самообслуживания; обсуждение изменений в поведении, самовосприятии ребенка во время обучения; сравнение и оценка умений ребенка на начальном этапе, в середине и в конце обучения (с привлечением видеоматериалов);
- обсуждение с родителями содержательной стороны понятия «навыки самообслуживания», необходимости *специальной* работы в этом направлении;
- заполнение родителями анкет или опросных листов, выявляющих уровень сформированности каждого навыка (Приложение 3);
- определение вместе с родителями следующего шага

в формировании навыка (Приложение 2), инструктирование по отработке дома данного шага (Приложение 1);

- использование домашней видеозаписи занятий для консультирования родителей;
- практическое занятие в присутствии родителей по обучению ребенка данному навыку;
- обсуждение результатов работы совместно с родителями (Приложение 4);
- обсуждение на родительских группах проблем и трудностей, возникающих при формировании навыков (таблица «Основные проблемы, возникающие во время обучения навыкам самообслуживания, и возможные пути их решения»). Поиск индивидуального пути формирования навыка у каждого ребенка путем побуждения творческой активности родителей (например, рассказ об удачно найденном способе обучения ребенка с множественными нарушениями развития).

Работа с ребенком

Уровни помощи педагога при работе с детьми:

- совместное действие, осуществляемое «рука в руку» с ребенком, сопровождаемое пошаговой инструкцией или комментарием действий;
- частичная помощь действием (последнее действие ребенок осуществляет сам);
- педагог помогает начать действие, а продолжает и заканчивает ребенок самостоятельно при контроле взрослого;
- ребенок осуществляет действие сам от начала до конца, опираясь на пошаговую речевую инструкцию педагога;
- ребенок осуществляет действие сам, если программа действия выведена на предметный уровень (например, при одевании на каждом стуле лежит по одному предмету одежды в нужном порядке);
- ребенок осуществляет действие полностью самостоятельно.

Особенности формирования навыков у детей с различными нарушениями развития

Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы

Сложность обучения социально-бытовым навыкам связана с нарушением контакта, трудностью произвольного сосредоточения и наличием страхов. Овладение навыком с трудом переносится в другую ситуацию. Неуспех может вызвать протест против повторной попытки неудавшегося действия. Поэтому очень важно создать ощущение успеха у ребенка, включать обучение навыкам в привычные, любимые дела, использовать «зрительную организацию» дня в виде расписания, организовать пространство вокруг ребенка, чтобы ему было ясно, где и каким делом он будет заниматься (*Никольская О. С. и др. «Аутичный ребенок. Пути помощи»*).

Дети с выраженными (тяжелыми) интеллектуальными нарушениями

При работе с этой группой детей необходимо учитывать инертность психических процессов, большой латентный период между предъявляемой информацией и ответной реакцией ребенка, часто выраженные двигательные проблемы. В связи с этим формирование навыков должно проводиться в медленном темпе, с большим количеством повторов одних и тех же действий. Важно правильно подобрать позу, например, для одевания, приема пищи.

Обычно с детьми такой группы на протяжении большого временного отрезка навыки отрабатываются «рука в руку» с педагогом, с максимальным привлечением внимания к происходящему: педагог помогает ребенку физически осуществить действие, направляет движения ребенка и координирует их. Например, при обучении самостоятельно есть ложкой взрослый своей рукой обхватывает руку ребенка и органи-

зует правильное движение. Постепенно физическая помощь уменьшается.

Дети с ТМНР (в том числе с органическими поражениями центральной нервной системы, детским церебральным параличом с выраженными нарушениями движений, с эпилепсией и эписиндромом, сенсорными нарушениями и т.д.)

Здесь большое внимание уделяется консультированию родителей, подбору адекватных технических средств реабилитации (коляски, вертикализаторы, специальные приспособления, посуда и т.д.), организации пространства, подбору позы, в которой двигательные возможности ребенка будут реализованы наилучшим образом. Обучение проводится в очень медленном темпе, с паузами, дающими ребенку возможность проявить собственную активность. При формировании навыков необходимо учитывать имеющуюся сенсорную дефицитарность. Например, при работе со слабовидящими детьми четко структурировать пространство, использовать предметное расписание (ячейки с различными предметами-символами, обозначающими предстоящее занятие). При работе со слабослышащими детьми – активнее задействовать зрительное восприятие (картинки, пиктограммы, предметы-символы, в зависимости от того, на каком уровне находится ребенок).

Дети дошкольного и младшего школьного возраста с минимальными мозговыми дисфункциями

Работа ведется по программе, представленной на предметном уровне (реальные предметы или их заместители, предметы-символы) или на символическом (расписание, составленное при помощи картинок или пиктограмм). Детей учат работать последовательно по заданной программе, контролировать каждое действие, подчинять свое поведение тем объективным требованиям, которые диктует данная ситуация.

Дети от 0 до 3-х лет

Основной вид обучения – занятия родителей с ребенком дома. Педагог проводит периодические консультации в сочетании с практическими занятиями.

Условия работы по формированию бытовых навыков

При организации процесса обучения бытовым навыкам необходимы правильная организация пространства, рабочего места, наборы бытовых и специальных предметов:

- для формирования умения самостоятельно одеваться и раздеваться – шкафчик с полочками для одежды и обуви, удобные для детей по высоте сиденья-банкетки или стулья, наличие необходимой одежды (как правило, по сезону), карточки с изображением отдельных видов одежды, иллюстрированный план одевания;

- для формирования умения самостоятельно принимать пищу – большие непромокаемые фартуки; ложки и вилки со специальными насадками на ручку; тарелки на присосках с одним более высоким краем (желательно); кружки с двумя ручками; соответствующий высоте стола стул и подставка под ноги (чтобы ребенок во время еды не болтал ногами, а имел опору); карточки с изображением отдельных видов еды;

- для формирования умения пользования туалетом – ручки, прикрепленные к боковой стене, помогающие ребенку вставать и садиться; подставка под ноги, необходимая для опоры; набор разных сидений для унитаза;

- для формирования умения умываться и ухаживать за собой – набор умывальных принадлежностей; легко открывающиеся ручки крана; зеркало на высоте, соответствующей росту ребенка.

**Основные проблемы,
возникающие во время обучения
навыкам самообслуживания,
и возможные пути их решения**

	Основные проблемы и трудности	Пути коррекции
1.	<p>Сложившийся стереотип отношений, опекающая позиция. Родителям проще все делать самим, сложно передать ребенку те действия, с которыми сам он пока явно не справится, сложно сокращать привычный объем помощи (особенно это касается детей с тяжелыми нарушениями развития). Сложно выделять специальное время на обучение навыкам.</p>	<p>Постоянная обратная связь с родителями, обмен информацией о достижениях ребенка. Проведение совместных с родителями занятий, когда педагог отрабатывает с ребенком конкретный навык в присутствии родителей, а через несколько занятий место педагога занимает родитель. Обсуждение на родительских группах методов обучения детей с разными нарушениями развития навыкам самообслуживания. Совместный поиск различных приспособлений, помогающих успешному обучению навыку. Психологическая поддержка родителей в смене сложившегося стереотипа.</p>
2.	<p>Низкая мотивация ребенка. Ребенок находится на этапе, когда действия, направленные на его тело, еще не являются для него значимыми. Кроме того, поскольку взрослые занимают опекающую позицию, его попытки что-то сделать самому не находят отклика и поддержки.</p>	<p>Телесно-ориентированные игры, направленные на то, чтобы тело ребенка стало для него объектом исследования. Это игры на локализацию тактильных ощущений, формирование целостного непрерывного восприятия собственного тела. Создание мотива и его постоянное подкрепление: «Как только оденешься, пойдем на улицу пускать пузыри» или «Надевай сам куртку (брюки и т. д.), и пойдем пускать пузыри». Педагог ставит перед ребенком задачу и терпеливо ждет, когда ребенок будет ее решать, побуждая к действию словами и жестами, используя разные уровни оказания помощи (см. выше, с. 489).</p>

3.	<p>Поведенческие проблемы, связанные с нежеланием ребенка подчиняться общим правилам (пора уходить домой, все одеваются, а ребенок уходить не хочет, демонстрирует негативное поведение) или со сложившимся стереотипом поведения (у ребенка нет двигательных ограничений, но ложку в руки не берет, предпочитает, чтобы его по-прежнему кормила мама).</p>	<p>Построение четких и понятных ребенку границ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>пространственных</i> – в раздевалке одеваемся, а попрыгать и поиграть можно в соседней комнате; • <i>временных</i> – 15 минут играешь, а потом идешь одеваться (если ребенку сложно уйти сразу, ему надо дать возможность постепенного перехода в другую ситуацию). <p>Отработка навыков в другой ситуации, изменение стереотипа (обучение есть ложкой вне дома: походы в гости, выезд в лагерь). Это дает возможность ребенку наблюдать за тем, как едят другие дети, включается механизм подражания.</p>
4.	<p>Предъявление в семье к ребенку разных требований по вопросу обучения навыкам.</p>	<p>Ознакомление всех членов семьи с тем, какой шаг отрабатывает сейчас ребенок, какой вид помощи ему необходим, какие действия ребенок уже может совершать самостоятельно (педагог консультирует родителей). Важно, чтобы все взрослые, с которыми живет ребенок, договорились между собой, выработали общую позицию в отношении требований, одинаково понимали, какая помощь сейчас необходима и достаточна.</p>
5.	<p>Трудности, связанные с нарушением двигательной сферы (проблемы удержания позы, координации, нарушений мелкой моторики и т. д.).</p>	<p>Педагог вместе со специалистом по двигательной терапии, с эрготерапевтом подбирает для ребенка правильную позу, консультирует родителей по поводу выбора необходимых ребенку средств технической реабилитации (вертикализаторы, коляски, наклонные доски), а также специальной посуды и приспособлений для туалета.</p>

6.	У ребенка нет нарушений в двигательной сфере, но есть трудности, связанные с несформированностью схемы тела (частичное игнорирование полей зрения, не сформирована полностью схема тела, верхняя половина тела «изолирована» от нижней, не сформированы перекрестные движения). Например, ребенок не использует руки при надевании ботинок, не продевает ноги в брюки.	Специальные занятия, разработанные физическим терапевтом и нейропсихологом, направленные на формирование схемы тела, развитие зрительно-моторной координации, координированную работу глаз, рук и ног. Педагог занимается с ребенком и консультирует родителей. Занятия направлены на привлечение внимания к ногам или рукам, на взаимодействие рук и ног (сенсорная стимуляция ног и рук, перешагивание, пролезание в обруч ногами, стимуляция хватательной функции, дифференцированных движений руками, упражнения на развитие зрительно-моторной координации).
----	--	---

Базовые навыки самообслуживания

Работа будет значительно эффективнее, если до начала занятий у ребенка уже есть элементарные базовые навыки *опрятности, приема пищи, одевания и раздевания.*

Навыки опрятности

Важно, чтобы физиологические процессы (опорожнение мочевого пузыря и кишечника) носили регулярный характер, т.е. чтобы у ребенка был регулярный стул и в течение дня он мог быть достаточно долго сухим (более часа). Также необходимо, чтобы ребенок осознавал, что из него что-то выходит наружу, и сообщал об этом взрослому жестом или словом. Если эти простейшие навыки полностью или частично не сформированы, родителям предлагаются следующие действия:

1. Необходимо, чтобы ребенок проводил часть дня без памперсов.

2. Родители должны обозначать словами соответствующие действия: «пи-пи», «а-а».
3. Дать возможность ребенку привыкнуть к горшку.

Навыки приема пищи

Чтобы сформировать навыки самостоятельного принятия пищи, ребенок сначала должен научиться делать следующее:

1. Произвольно выполнять движения головой, челюстью, языком и губами.
2. Брать бутылку руками.
3. Жевать и проглатывать полупротертую пищу.
4. Удерживать пищу руками, если взрослый вкладывает ее в руки ребенка.
5. Брать самостоятельно кусочки еды со стола.

Все это предполагает наличие у ребенка минимального контроля за своими движениями.

Навыки одевания и раздевания

Эти навыки всегда требуют некоторой степени развития двигательных функций. Ребенка необходимо научить тянуться к предмету, хватать его и затем выпускать из рук. Важна также способность удерживать равновесие. Нужно дать возможность ребенку:

1. Помогать одевать и раздевать себя соответствующими движениями рук.
2. Снимать носок, частично снятую через голову рубашку, шапку.

Критерии оценки результативности работы

Результаты позитивного продвижения по пути формирования навыка можно оценить по следующим критериям:

1. Перемещение с позиции, описывающей состояние

развития данного навыка на предыдущем этапе, на следующую позицию (Приложение 2).

2. Пошаговое сокращение помощи педагога (см. с. 489, Уровни помощи педагога).

3. Положительный итог сравнения последующих анкет и опросных листов с предыдущими (Приложения 3 и 4).

4. Установление партнерских отношений между специалистами и родителями, диалога в обсуждении работы.

В Центре лечебной педагогики результаты работы фиксируются дважды в год в карте динамического наблюдения ребенка, разработанной на основе МКФ, в разделе «Бытовые навыки и самообслуживание».

Приложение 1

Формирование навыка питья из чашки

Для того чтобы приступить к обучению этому навыку, нужно, чтобы ребенок уже умел пить из чашки, которую держите вы.

Используйте пластмассовую чашку (без ручки) или стакан, достаточно узкий для того, чтобы ребенок мог легко обхватить его руками.

Наполните чашку на четверть любимым напитком вашего малыша. Детям с трудностями глотания лучше предлагать более густые напитки (кисель, кефир и пр.).

Сначала заниматься нужно в то время, когда, по вашему мнению, ребенок может испытывать жажду, а вы не очень заняты.

Заметим, что напиток сам по себе должен стать достаточным вознаграждением ребенку наряду с похвалой.

Обучение проводится в два этапа.

1 этап

На протяжении всего занятия стойте позади ребенка. Обхватите его руками чашку, а сверху поместите свои руки.

Проделайте один за другим следующие шаги:

1. Поднесите чашку к его рту.
2. Наклоните чашку и позвольте ребенку сделать глоток.
3. Поставьте чашку на стол.
4. Уберите свои и его руки. Скажите: «Молодец! Ты пьешь из чашки!»

Убедитесь, что ребенок научился крепко держать чашку в руках. Когда он осознает, какой должна быть последовательность действий при питье из чашки, переходите ко второму этапу.

2 этап

После того как ребенок овладеет одним шагом и сумеет на последующих занятиях успешно проделать необходимые действия без вашей физической помощи, переходите к следующему шагу.

5. Продолжайте направлять руки ребенка, как вы это делали на первом этапе, до того момента, когда чашка вот-вот должна будет оказаться на столе. В этот момент уберите свои руки и позвольте ему самому завершить процесс, поставив чашку на стол. Это станет его первым шагом на пути к овладению умением пить самостоятельно.

6. Уберите свои руки после того, как, возвращая чашку на стол, пройдете вместе три четверти пути.

7. Постепенно убирайте свои руки, предоставляя ребенку возможность самому закончить действие.

8. Уберите свои руки сразу после того, как ребенок сделает глоток, и дайте ему поставить чашку на стол самостоятельно. Теперь он уже усвоил вторую половину умения пить из чашки.

9. Помогайте ребенку, пока он не донесет чашку до рта. Теперь уберите свои руки. Дайте ему самостоятельно наклонить чашку и сделать глоток. Вернуть чашку на стол он уже может сам.

10. Помогайте ребенку подносить чашку ко рту до того момента, когда она окажется почти у его рта. Уберите свои

руки и дайте ему самостоятельно донести ее до губ и сделать глоток. Поставить чашку на стол он и в этом случае сможет сам.

11. Продолжайте все меньше и меньше помогать ему, пока он не научится выполнять все действия самостоятельно.

Второй этап можно отрабатывать, начиная с обучения брать чашку, т.е. в обратном порядке.

Приложение 2

Описание пошагового движения по овладению навыками самообслуживания

Пьет из чашки

1. Совсем не умеет держать чашку.
2. Держит чашку и пьет, когда вы оказываете ему физическую помощь на всем протяжении процесса.
3. Ставит чашку на стол, после того как вы помогли ему попить из нее и часть пути от рта до стола пронесли с ним вместе.
4. Ставит чашку на стол после того, как вы помогли ему попить из нее.
5. Пьет из чашки после того, как вы помогли ему пронести ее часть пути от стола до рта, и, попив, сам ставит ее на стол.
6. Пьет из чашки после того, как вы помогли приподнять ее со стола; сам ставит ее на стол.
7. Пьет из чашки совершенно самостоятельно.
8. Пьет из разных чашек и стаканов совершенно самостоятельно.

Ест ложкой

1. Совсем не умеет есть ложкой.
2. Подносит ложку ко рту, когда вы помогаете ему физически.

3. Подносит ложку ко рту после того, как вы наполнили ее и помогли пронести ее часть пути до рта.

4. Доносит ложку до рта и опускает ее обратно в тарелку, после того как вы наполнили ее и помогли пронести часть пути до рта.

5. Сам доносит ложку до рта после того, как вы наполнили ее; опускает ложку обратно в тарелку.

6. Ест сам; вы только помогаете ему наполнить ложку.

7. Самостоятельно ест ложкой мягкую пищу (размятый картофель, овсяная каша, кабачок и пр.).

8. Самостоятельно ест ложкой суп.

Ест вилкой

1. Совсем не умеет есть вилкой.

2. Пользуется вилкой как ложкой (т.е. набирает в нее еду как в ложку).

3. Накальывает кусочек пищи на вилку с вашей физической помощью.

4. Накальывает кусочек пищи на вилку, направляемый вашими словесными указаниями.

5. Совершенно самостоятельно ест вилкой мягкую пищу.

6. Совершенно самостоятельно ест разную пищу вилкой.

Намазывает ножом

1. Совсем не умеет намазывать ножом.

2. Намазывает часть ломтика хлеба с вашей физической помощью.

3. Намазывает весь ломтик хлеба с вашей помощью.

4. Намазывает ту часть ломтика, которую вы попросили намазать.

5. Направляемый вашими словесными указаниями, намазывает джемом весь ломтик хлеба после того, как вы положили на него джем.

6. Кладет джем на хлеб и намазывает его под вашим присмотром.

7. Может взять ломтик хлеба и джем и совершенно самостоятельно сделать себе бутерброд.

Режет ножом

1. Совсем не умеет резать ножом.
2. С вашей помощью заканчивает разрезать пищу ножом после того, как вы начали этот процесс.
3. Режет ножом от начала до конца с вашей помощью.
4. Разрезает кусок пищи с начала до конца самостоятельно (вы помогаете ему держать еду вилкой, чтобы та не сдвигалась с места).
5. Сам крепко держит вилку после того, как вы воткнули ее в кусок, и одновременно ножом режет его.
6. Совершенно самостоятельно накалывает вилкой кусок пищи и разрезает его ножом, когда вы просите его сделать это.
7. Для того чтобы разрезать пищу, пользуется ножом совершенно самостоятельно и без напоминаний.

Надевает носки

1. Не умеет надевать носки.
2. Натягивает носки от щиколоток и выше.
3. Натягивает носки от пяток и выше.
4. Натягивает носки, надетые на пальцы ног.
5. Сам надевает носки, при этом пятку носка располагает правильно.

Надевает джемпер или футболку

1. Не умеет надевать футболку.
2. Натягивает на шею футболку, после того как вы надели ее ему на голову. Далее взрослый помогает осуществить все следующие этапы.
3. Просовывает голову в вырез футболки, вы продеваете его руки в рукава; затем он натягивает футболку до талии.
4. Просовывает голову в вырез футболки и продевает одну руку в рукав.

5. Просовывает голову в футболку и продевает обе руки в рукава.

6. Надевает футболку после того, как вы ее подаете ему.

7. Берет футболку и надевает ее совершенно самостоятельно.

Снимает брюки (уже растянутые)

1. Не умеет снимать брюки.

2. Стягивает штанину с одной ноги после того, как вы сняли вторую штанину с другой.

3. Сидя стягивает штанины с обеих ног, когда они уже спущены до лодыжек.

4. Сидя снимает штанины, спущенные ниже колен.

5. Спускает брюки, начиная от места, расположенного чуть выше колен, затем садится и снимает их.

6. Спускает брюки от середины бедер до низа, затем снимает их.

7. Спускает брюки от бедер до низа, затем снимает их до конца.

8. Снимает брюки сам, под вашим присмотром.

9. Совершенно самостоятельно снимает брюки.

Надевает брюки (не застегивая)

1. Не умеет надевать брюки.

2. Натягивает брюки до талии после того, как вы натянули их до бедер.

3. Натягивает брюки до талии после того, как вы натянули их до середины бедер.

4. Натягивает брюки до талии после того, как вы продели обе его ноги в штанины.

5. Надевает брюки самостоятельно.

Надевает блузу, рубашку или пальто, застегивающиеся спереди на пуговицы (не застегивая)

1. Не умеет надевать блузу или рубашку, застегивающиеся спереди на пуговицы.

2. Берет края обеих полочек рубашки и сводит их вместе после того, как вы продели обе руки в рукава.

3. Продевает одну руку в рукав после того, как вы продели вторую руку в другой рукав.

4. Продевает обе руки в рукава, когда вы держите расстегнутую рубашку.

5. Берет приготовленную расстегнутую рубашку и продевает одну руку в рукав.

6. Берет приготовленную расстегнутую рубашку и продевает в рукава обе руки.

7. Полностью надевает приготовленную рубашку.

8. Берет рубашку из ящика или с вешалки и надевает ее.

Надевает ботинки (не завязывая шнурки)

1. Не умеет обуваться.

2. Натягивает задник ботинка на пятку после того, как вы всунули в ботинок его пальцы.

3. Надевает ботинок, когда вы подаете ему его.

4. Надевает ботинки.

5. Обувается совершенно самостоятельно, не путая правую и левую ногу.

6. Надевает ботинки и застегивает их на липучки.

Застегивает молнию

1. Не умеет застегивать молнию.

2. Заканчивает застегивать молнию (вы в это время придерживаете ее снизу) после того, как вы соединили две половинки молнии и застегнули ее до груди.

3. Застегивает молнию с начала до конца (вы придерживаете низ молнии) после того, как вы соединили правую и левую половинки молнии.

4. Держит одной рукой низ молнии и застегивает ее другой рукой после того, как вы соединили замком правую и левую половинки молнии.

Аналогично расписываются шаги по другим навыкам (навыки опрятности, умения самостоятельно умываться, помогать взрослым вести домашнее хозяйство и т.п.).

Пользуется туалетом

1. Постоянно в памперсе. Не сообщает о дискомфорте.
2. Частично в памперсе. Начинает сообщать о дискомфорте, необходимости переодеться. Ночью все большее время может оставаться сухим.
3. Играет с горшком (например, сажает на него куклу).
4. Начинает сообщать о позывах, и его отводят в туалет.
5. Может снять штаны в туалете.
6. Использует туалет по назначению.
7. Пользуется туалетной бумагой, смывает за собой.
8. Надевает штаны, моет руки.

Приложение 3

Анкета для родителей

Фамилия, имя ребенка, возраст.

Опишите как можно более подробно, как дома происходит процесс кормления, одевания и приучения к туалету, опираясь на предложенные ниже вопросы.

Навыки самообслуживания:

Кормление

- пищу какой консистенции умеет есть ребенок (пюреобразная, полупротертая, пища, которую можно брать руками);
- ребенок получает пищу из бутылки или его кормят ложкой;
- насколько активно ребенок включен в процесс (держит ручки на бутылке, держит ложку с помощью, держит ложку самостоятельно, правильно захватывая);
- берет ли в руку и ест маленькие кусочки пищи;
- умеет ли откусывать;
- пьет из бутылки или из чашки (с помощью или самостоятельно).

Одевание

- насколько ребенок включен в процесс одевания – помогает ли одевать и раздевать себя соответствующими движениями рук и ног;
- снимает шапку;
- снимает носки и стягивает частично снятую через голову рубашку;
- снимает незавязывающуюся обувь;
- надевает шапочку;
- надевает носки, свободную обувь.

Навыки опрятности

- пользуется памперсами или памперсы сняты (на дневное время, совсем);
- контролирует ли свой стул (каждый день примерно в одно и то же время у ребенка бывает стул);
- бывает ли в течение дня достаточно регулярно сухим;
- показывает ли жестами, что хочет в туалет;
- просится ли в туалет, выражая свое желание словами;
- спускает ли сам штанишки в туалете;
- под руководством взрослого ходит в туалет.

Умывание, чистка зубов

- наслаждается игрой в воде;
- участвует в мытье и вытирании рук;
- позволяет чистить себе зубы;
- тянется к крану, чтобы открыть его, умеет открывать кран;
- нужна организационная помощь взрослого или действие может осуществить самостоятельно.

Приложение 4

Результаты формирования у ребенка навыков самообслуживания

Фамилия, имя ребенка, возраст.

Навыки	Сентябрь	Январь	Май
Умение пить из чашки			
Умение есть ложкой			
Умение одеваться			
Умение пользоваться туалетом			
Умение ухаживать за собой (мытьё, вытирание)			

Литература

1. *Бейкер Брюс Л.* Путь к независимости. Обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. – М.: [б.и.], 1997.
2. *Никольская О. С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2020.
3. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Программы // Сб. ст. под ред. А. М. Царева. – Псков: АНО Центр социального проектирования «Возрождение», 2004.
4. *Питерси М.* Маленькие ступеньки. Программа ранней

- педагогической помощи детям с отклонениями в развитии / М. Питерси, Р. Трилор. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 1998.
5. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Нэнси Джонсон-Мартин [и др.]. – СПб.: Каро, 2005. – (Коррекционная педагогика).
 6. Программы вспомогательной школы. Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживание. 1–4 классы. – Минск: Национальный институт образования, 2003.
 7. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Под ред. А. Л. Битовой, О. С. Бояршиновой. – М.: Теревинф, 2019.
 8. Руководство по раннему обучению. Портедж, США. Выпуск 9, 14. – СПб.: [б.и.], 1998.
 9. *Финни Нэнси Р.* Ребенок с церебральным параличом. Помощь. Уход. Развитие / Нэнси Р. Финни. – М.: Теревинф, 2020. – (Особый ребенок).

Е. В. Клочкова

Интегративный лагерь для детей с двигательными нарушениями¹

Программы для детей,
родителей и волонтеров

Центр лечебной педагогики много лет организует и успешно проводит летние интегративные лагеря для детей с тяжелыми нарушениями развития, их родителей, братьев и сестер, детей разного возраста с обычным развитием, заинтересованных специалистов и волонтеров.

За одно лето Центр организует несколько смен, которые существенно отличаются друг от друга. Действительно, смена для подростков не может быть такой же, как смена для детей-дошкольников! Не только возраст или характер нарушений определяют то, что происходит на смене, – не менее важны пожелания участников. Хотят ли родители, чтобы в лагере для ребят проводились какие-нибудь занятия или все едут просто отдохнуть и пообщаться? Будут ли семинары для специалистов или для волонтеров? Насколько интенсивной видят лагерную жизнь те, кто собирается прожить одну-две недели вместе?

Смена, о которой мы хотели бы рассказать, – это смена для детей с тяжелыми двигательными нарушениями, их родителей, братьев, сестер, волонтеров и специалистов по физической реабилитации. Идея этой «двигательной», как

¹ Впервые опубликовано: Клочкова Е. В. Интегративный лагерь для детей с двигательными нарушениями. – М.: Теревинф, 2009. Е.В. Клочкова – директор АНО «Физическая реабилитация», г. Санкт-Петербург.

ее называют в Центре лечебной педагогики, смены возникла четыре года назад, и каждое лето на нее приезжает около 80 человек. Планируют и проводят смену специалисты из Москвы, Санкт-Петербурга, а последние два года – и из других регионов России.

Почему мы организуем такую смену, почему уверены, что интегративный лагерь важен для всех его участников и, наконец, каковы принципы организации и проведения такой смены для всех групп участников?

Сначала немного истории. «Двигательная» смена родилась в результате обсуждения выездного курса повышения квалификации для специалистов по физической реабилитации, который проводился в валдайском лагере в 2004 году. Курс прошел удачно, чему, по мнению участников, способствовало то, что они вместе жили и могли обсуждать вопросы, поднятые на курсе, вместе определяли задания, не отвлекаясь на бытовые проблемы и суету. Все участники захотели продолжить встречи на Валдае, предложив пригласить и родителей с детьми, чтобы курс из теоретического стал практическим, включил бы занятия с детьми и совместные клинические разборы. С 2005 года, когда впервые была организована такая смена для детей, родителей и специалистов, «формат» смены менялся. Изменения касались количества и формы занятий для детей, семинаров для специалистов, формы и содержания встреч с родителями. В 2006 году в рамках этой смены стартовала программа для волонтеров, которая тоже видоизменялась в течение последующих трех лет. Неизменными оставались основные части программы: специалисты по физической реабилитации вели занятия у детей, организовывали совместные обсуждения детей и проводили теоретические и практические семинары, т.е. повышали свою квалификацию; были занятия и для родителей. Здесь мы опишем последнюю модель смены лета 2008 года, к которой мы пришли за эти годы, и постараемся проанализировать ее проблемы и достоинства.

Мы уже говорили, что лагерь организуется совместно специалистами из Москвы и Петербурга. В Москве это Центр

лечебной педагогики (ЦЛП) – организация, которая создала и обустроила лагерь на Валдае, поддерживает его в «рабочем» состоянии и проводит все смены, включая строительную в июне, без которой невозможно было бы подготовить лагерь к «детским» сменам. В Петербурге это специалисты, участвующие в международных проектах по развитию в России новых специальностей «физическая терапия» и «эрготерапия»¹. В «двигательной» смене специалисты ЦЛП обеспечивают педагогическую часть работы, дежурство по лагерю и координацию работы мастерских. Специалисты по физической реабилитации из Петербурга проводят занятия с детьми, семинары и разборы со специалистами, координируют программы для родителей и волонтеров. Такое «разделение труда» позволяет легче управлять лагерем.

Как родители и дети попадают в лагерь? Конечно, это семьи, которые занимаются в ЦЛП или в партнерских организациях в других городах. Ежегодно в начале весны, когда примерные сроки проведения «двигательной» смены становятся известны, мы оповещаем семьи, которые, по нашему

¹ Физическая терапия – от англ. physiotherapy или physical therapy – медицинская специальность, в которой применяются физические (естественные или природные) методы воздействия на пациента, базирующиеся, прежде всего, на активном движении, а также мануальном и рефлекторном воздействии и действии тепла, света, высоких частот, ультразвука и воды. Специалисты по физической терапии используют подходы, эффективность и безопасность которых были научно доказаны, для того, чтобы в максимально возможной степени восстановить способность их пациентов (клиентов) к функциональному движению. Эрготерапия – от греч. ergon (работа, дело, действие, деятельность) и терапия – медицинская специальность, основанная на научно доказанных фактах, что целенаправленная, имеющая для человека смысл деятельность помогает улучшить его функциональные возможности (двигательные, эмоциональные, когнитивные и психические). Цель эрготерапии – максимально возможное восстановление способности человека к независимой жизни (самообслуживанию, продуктивной деятельности, отдыху). – Прим. авт.

мнению, могли бы с пользой провести время на Валдае. Что значит «по нашему мнению»? Например, бессмысленно приглашать 15-летнего подростка в лагерь дошколят: программа ему будет неинтересна и вряд ли он останется доволен. В конечном счете, все определяется идеей смены и задачами, которые ставят перед собой специалисты и родители. Поскольку на «двигательной» смене предполагаются и групповые занятия, мы стараемся подобрать детей, которые «вписываются» в группу.

Нас часто спрашивают, почему в лагере так много народа – 70, 80 или даже 90 человек? Идея интегративного лагеря заключается в том, что в нем могут собраться вместе дети с нарушениями, их родители, обычные дети, специалисты и волонтеры. Это место, где идеи социальной интеграции поддерживаются на всех уровнях. А значит, мы не можем просто привезти на автобусе несколько семей с «особыми» детьми и оставить их жить в живописном месте Валдайского заповедника. В лагере должно быть достаточно специалистов, чтобы проводить занятия, достаточно волонтеров, чтобы помогать. Попробуем сосчитать. Например, вы решили взять в лагерь 10 семей с «особыми» детьми – это 10 детей и примерно 15 родителей, потому что в половине случаев придет и мама, и папа. Приблизительно 30% семей приедут еще с одним ребенком – это «обычные» братья и сестры «необычных» детей. В идеале на одну семью нужен один волонтер, еще полезно иметь несколько человек в запасе на случай, если кто-то заболит, не сложатся отношения или кому-то придется уехать. Получается еще 12–13 человек. Кроме этого, нужны 2 специалиста, чтобы вести «двигательные» занятия с детьми, руководитель лагеря, завхоз и педагоги. Практически все специалисты, в том числе желающие участвовать в семинарах (их будет человек десять), тоже возьмут с собой своих детей. Прежде чем окончательно посчитать, сколько педагогов вам нужно, вспомните, что для обычных детей разных возрастов тоже придется организовывать программу. В целом получится никак не меньше 70 человек. Конечно, мы каждый

год думаем, что столько народа – это тяжело и надо бы сократить количество участников, но пока ни разу не получилось.

Что же собой представляет валдайский лагерь «Лесная сказка»? Это территория бывшего пионерского лагеря, на которой оставлены три корпуса, оборудованы кухня, туалеты и душ. В целом структура лагеря напоминает кемпинг. В каждом корпусе есть игровая комната. Обычно на территории лагеря одновременно проходят две смены в первом и втором корпусах. Возле каждого корпуса есть место для костра. Поскольку в лагерь приезжают дети с нарушениями, то его постоянно пытаются сделать все более и более доступным для них. В нашей смене требование доступности среды является одним из самых важных. За последние годы были сделаны пандусы у обоих корпусов, оборудованы туалеты, которыми могут пользоваться люди на колясках, расширены дверные проемы, чтобы в них могла проехать коляска, сглажены пороги. Кроме этого, сделаны настилы под палатки, и теперь детей легче пересаживать из коляски в палатку. Конечно, лагерь еще далеко не полностью отвечает требованию доступности, но каждый год мы стараемся двигаться вперед.

Теперь о жизни в лагере. Объясняя правила жизни лагеря, например, волонтеру-новичку, мы обычно говорим о том, что правила строгие и у всех участников смены есть обязанности. Так, абсолютно все дежурят по лагерю, т.е. готовят еду, убирают и поддерживают территорию в порядке. Это не значит, что 16-летнему волонтеру придется самому сварить суп на 80 человек. В каждой смене выбираются несколько шеф-поваров, ответственных за дежурство в конкретный день, и под их руководством каждому определяются обязанности по силам. Но есть и общие правила. Например, отбой. Мы несколько лет обсуждали вопрос о том, нужен ли отбой по лагерю, и пришли к выводу, что нужен. Отбой не значит, что все должны прекратить разговоры в палатках, повернуться на правый бок и спать. С отбоем завершаются посиделки у костра, в лагере прекращается шум. Мы остаемся на таких очевидных мелочах потому, что до

начала смены все, кто собирается ехать в лагерь, должны быть готовы к дежурству, уборке, режиму дня и другим требованиям, которые абсолютно необходимы, когда в одном месте для участия в одной программе собирается столько человек.

Нужно сказать о назначении и структуре этих материалов. Во-первых, насколько нам известно, такая модель «двигательной» смены в интегративном лагере существует только у нас. Кроме того, принципы, лежащие в основе двигательных занятий, и программа для родителей и волонтеров достаточно новы и необычны для нашей страны, поэтому их описание может пригодиться специалистам и родителям из других регионов. Также могут быть полезны и описание оборудования, игр и видов физической активности на занятиях с детьми. Важной особенностью нашей модели являются занятия для родителей и привлечение родителей к проведению мастерских и занятиям с детьми. Мы постарались описать принципы этой работы и привести примеры реальных обсуждений в группе, предложений родителей и их отзывы о лагере.

И, наконец, мы включили в материалы описание программы для волонтеров. Как правило, без волонтеров не обходится ни один подобный лагерь. Обычно для них проводятся занятия (заранее или уже непосредственно в лагере), которые помогают им лучше понять детей с нарушениями, основательнее подготовиться к роли помощника. Мы хотим дать возможность волонтерам не только быть помощниками, но и самим включиться в создание программы лагеря, сделать для детей праздник, в котором участвовали бы все без исключения. Роли волонтеров и волонтерской программе мы посвятили целый раздел.

Функциональная физическая реабилитация в интегративном лагере

В летний лагерь на «двигательную» смену родители приезжают, заинтересовавшись программой реабилитации, кото-

рую мы предлагаем для детей с двигательными нарушениями. В течение двух недель смены они готовы работать вместе со специалистами над улучшением двигательного поведения своего ребенка. Собственно это и определяет наши принципы построения реабилитационного курса. Лагерь – это не то место, куда родители «сдают» ребенка, чтобы специалисты его реабилитировали. Здесь не дают жестких рекомендаций и не «прописывают», сколько раз делать те или иные упражнения. Наша идея заключается в том, чтобы вместе с родителями определить наиболее актуальные для ребенка области двигательного развития, научиться вместе ставить конкретные цели, вместе придумать, как можно осваивать необходимые движения, попробовать это вместе сделать, а затем оценить результаты.

Говоря о теоретических основах нашей программы, необходимо остановиться на нескольких моментах. Во-первых, это эволюция подходов к физической реабилитации людей с поражениями центральной нервной системы (ЦНС). Она началась в 50-х годах прошлого века, т.е. охватывает весь современный период развития реабилитационных технологий. Изменение представлений о том, как необходимо проводить реабилитацию, было связано, прежде всего, с изменением представлений о функционировании ЦНС и о моделях контроля за движениями. Иными словами, с ответами на ключевые вопросы, например что происходит при повреждении ЦНС и как происходит восстановление после повреждения ЦНС. В самом начале, в 50-е годы, нейрореабилитация основывалась на иерархической модели организации ЦНС, и главным подходом было мышечное переобучение. Центральное место занимали представления о том, что ЦНС контролирует сокращения мышц и что именно работа отдельных мышц определяет движения и их качество. Следовательно, необходимо выявить слабые или плохо функционирующие мышцы и «заставить их работать». Эта тактика была вполне успешной в случае восстановления после полиомиелита или иных спинальных повреждений (а именно такие пациенты – после

эпидемии полиомиелита – и были основными клиентами специалистов по физической реабилитации в 50-е годы).

Однако постепенно накапливались эмпирические данные о том, что для пациентов после инсульта, детей с церебральным параличом и пациентов после травм ЦНС такие подходы неэффективны. Революция во взглядах произошла, когда акценты сместились с периферических, «мышечных», последствий повреждения ЦНС в сторону взгляда на двигательные нарушения как проявления сбоя в контроле ЦНС за движениями. В 50–60-е годы было предложено множество нейроразвивающих, или нейрофизиологических, подходов к помощи. Общим для них были представления о том, что ЦНС контролирует движения, а не мышцы, и специалисты могут воздействовать на образцы движения пациента, используя специфические приемы сенсорной стимуляции, основанные на проприоцепции и правильном перемещении пациентов.

В 80–90-е годы на смену всеобщему увлечению нейроразвивающими методиками пришли идеи J. Carr и R. Shepherd о двигательном переобучении. К этому времени появились данные о том, что функционирование ЦНС в целом и контроль за движением в частности построены не иерархически, что существуют горизонтальные связи между различными областями мозга, их взаимосвязь и распределение контроля над функциями, а также определенная автономия отдельных функциональных областей ЦНС. Кроме этого, очень обнадеживающие результаты дали исследования нейропластичности, доказавшие, что после повреждения нервной системы развитие новых связей между нейронами возможно, а количество связей и определяет восстановление функций. Общепринятыми становятся представления о том, что человек не научится функциональным движениям, лишь повторяя пассивные, а обучение функционально значимым двигательным навыкам повышает эффективность реабилитации. Реабилитационные занятия теперь основывались на разнообразной тренировке активных движений, инициированных самим

пациентом, на функциональных движениях, которые имеют смысл для пациента. Для поддержки правильных движений начали использоваться различные виды обратной связи, а ненужную мышечную активность по мере обучения каждому движению или навыку постепенно уменьшали, т.е. в процессе занятий движение становилось более экономным и рациональным. Далее подходы развивались по пути анализа задач пациента. Широкое распространение получили идеи Н. А. Бернштейна, говорившего, что любое движение – это ответ на проблему, стоящую перед ЦНС, и что в течение жизни любой индивид накапливает опыт движения и опыт обучения движениям.

Во-вторых, для наших реабилитационных программ, наряду с идеей обучения движению и современными представлениями о функционировании нервной системы, важны также экологический подход к вмешательству и функциональная реабилитация. В последние десятилетия появилось множество работ, доказывающих высокую эффективность реабилитации, которая проводится не в специально оборудованном зале для ЛФК, а по месту жительства ребенка, например на детской площадке, в ванной комнате, в детской, на даче. Такой подход к организации реабилитации и других программ вмешательства в естественной для ребенка среде называют экологическим.

В 2001 году М. Ketelaar с соавторами сравнила эффективность традиционной реабилитационной программы с программой функциональной реабилитации, в ходе которой специалист, казалось бы, только играл с ребенком в обычной обстановке. Естественно, игры выбирались с учетом проблем ребенка, но в целом они были ориентированы на возраст. В ходе этого и ряда других исследований было доказано, что освоение двигательных навыков и их перенос из одной обстановки в другую проходили успешнее, если реабилитация проводилась в естественной среде.

Кроме этого, авторы отмечали, что дети, участвовавшие в программе функциональной реабилитации, более мотиви-

рованы к занятиям, а у родителей реже возникали проблемы, связанные с негативизмом ребенка по отношению к занятиям. Функциональная физическая реабилитация была направлена на улучшение движений, необходимых для конкретных видов активности, приоритетных для ребенка и его семьи. Таким видом активности может быть, например, игра в футбол: здесь необходимо развивать равновесие стоя, силу мышц ног, участвующих в поддержании позы стоя и в ударе по мячу. Программа реабилитации должна соотноситься с функциональными задачами, которые стоят перед ребенком и его семьей в конкретный период жизни. Эти задачи включают не только и не столько двигательные навыки как таковые, а, скорее, навыки самообслуживания, игру и иные подобные действия, в которые интегрированы необходимые движения. Безусловно, необходимость различных видов помощи, интенсивность программ вмешательства и актуальность тех или иных целей будут значительно отличаться в зависимости от возраста ребенка.

И последним важным компонентом, определяющим реабилитационную программу в лагере, является роль родителей и взаимодействие родителей и специалистов. Начиная с середины 90-х годов сначала на Западе, а затем и в нашей стране общим местом стали рассуждения о необходимости партнерства между родителями и специалистами. При этом ни цели такого партнерства, ни суть партнерских отношений часто не обсуждаются подробно. В целом ряде публикаций авторы повторяют: «Цели вмешательства и содержание программы разрабатываются совместно с родителями на основе партнерства», – не вкладывая, похоже, глубокого смысла в эти слова. Кроме возможных противоречий между специалистом и родителем, когда, например, специалист пытается изменить привычные родителю способы ухода за ребенком, возникают и проблемы с выбором приоритетов программы помощи: точки зрения специалиста и родителя бывают диаметрально противоположными. О том, как родитель и специалист могут прийти к единому взгляду и скорректировать

свои позиции, рассказано в разделе о программах поддержки родителей, а здесь мы остановимся на особенностях организации собственно программы реабилитации.

В нашем случае важно то, что жизнь в лагере проходит на виду у всех и провести грань между занятиями и обычной жизнью непросто. Форма занятий всегда диктует рамки взаимодействия специалиста и родителя. Вопросы, которые уместно поднять на индивидуальном занятии, часто невозможно затронуть в группе или наоборот. Невозможность отделить работу от своего быта касается в равной степени и специалистов: если ты живешь вместе со своими пациентами, то удержаться в профессиональных границах достаточно сложно.

Именно поэтому, планируя взаимодействие внутри лагеря, мы искали уже существующие подходы, которые, по нашему мнению, можно было бы реализовать в таких специфических условиях. Нам требовалась модель весьма интенсивного взаимодействия семьи и специалистов, чтобы терапия проникала в повседневную жизнь и значительно меняла привычный распорядок жизни семьи (ведь именно это происходит в лагере!). Кроме того, модель должна была предусматривать подробные обсуждения происходящего между родителями и специалистами.

Такой моделью оказалась программа интенсивной сетевой тренировки, разработанная в шведском городе Упсала в середине 90-х годов. Создание программы явилось совместным ответом родителей и специалистов на противоречия, которые они видели в обычной системе реабилитации. Родители хотели, чтобы во время встреч со специалистами можно было больше обсуждать повседневную жизнь детей, а не только занятия специалиста с ребенком. Также их не вполне устраивала и позиция профессионалов в отношении «неправильных» движений, которые дети все равно делают, как бы взрослые ни стремились поддерживать у ребенка только «правильные» образцы движений. Родителям хотелось, чтобы рекомендованные профессионалами упражнения под-

держивали активность ребенка в повседневной жизни, а не подменяли обычные для ребенка виды деятельности. В свою очередь специалисты стремились к тому, чтобы родители вместе с ними пытались достичь конкретных целей вмешательства, а не просто повторяли рекомендованные упражнения. В результате родилась очень интересная программа реабилитации, когда совместные обсуждения родителей и специалистов занимают, пожалуй, такое же важное место, как и сами упражнения. Иными словами, программа нацелена на групповое взаимодействие детей и родителей, совместный поиск решений и повышение физической активности детей.

Как это выглядит в Упсале? Родители и дети собираются 1–2 раза в неделю на групповое занятие. Каждое занятие состоит из «круга», или общей части: приветствия, групповых игр, обсуждения того, что произошло со времени предыдущей встречи. Затем каждый ребенок с родителем может выбрать виды активности и упражнения, необходимые для достижения конкретных функциональных целей. Цели формулируются вместе – родителями и специалистами – на отдельном обсуждении. Специалисты, участвующие в работе группы, помогают выполнять упражнения правильно, иногда предлагают новые виды деятельности и поддерживают атмосферу активности в группе. В конце все вместе пьют чай и обсуждают трудности и достижения семей, изменения, произошедшие с ребенком.

Такая модель помощи обеспечивает очень тесный контакт профессионалов и родителей. К тому же у специалиста есть достаточно времени и возможностей, чтобы мягко включиться во взаимодействие ребенка и родителя, ответить на вопросы и помочь с выполнением тех или иных упражнений.

Что же получилось у нас? Занятия физической реабилитацией в лагере занимают первую половину дня. За это время проходит групповое занятие (приблизительно 1 час), а затем дети и родители занимаются индивидуально. Групповое занятие строится следующим образом.

I. «Круг»¹

Традиционно «круг» включает приветствие, игры на запоминание имен (это важно в начале смены, чтобы дать возможность детям познакомиться), игры по кругу, когда нужно ждать своей очереди. Важно помнить, что в кругу на каждого ребенка, требующего помощи, должен приходиться взрослый (см. рис. 1 и 2).



рис. 1

Кто именно занимается с ребенком в группе, зависит от условий и программы конкретной смены – иногда это родитель, иногда волонтер или специалист, но в любом случае это должен быть человек, хорошо знакомый ребенку. Специфичным для «двигательной» смены стало включение в эту часть группового занятия сюжета для сенсомоторной тренировки.

¹ Основные принципы проведения «Круга» многократно описывались в специальной педагогической и психологической литературе (в том числе в статье Ю. Зарубиной с соавт., приведенной в данном сборнике – прим. редактора), поэтому мы включили в данные материалы только основные принципы сенсомоторной тренировки и привели примеры игры.

Здесь необходимо пояснить, что такое сенсомоторная тренировка. Основы этого подхода к помощи таковы: в повседневной жизни ребенок с двигательными нарушениями не получает того сенсорного и двигательного опыта, который необходим для когнитивного развития. В этом случае обучение ребенка, например изучение понятий «большой» и «маленький», не базируется на личном сенсомоторном опыте ребенка, так как он не имел возможности активно манипулировать большими и маленькими предметами, не ронял на себя большую подушку или не кидал маленькую, не играл большим и маленьким мячами и т.п. Следовательно, попытка научить ребенка различать эти понятия будет носить отвлеченный характер, и, скорее всего, ребенку будет труднее их усвоить. Исходя из этих наблюдений, был разработан подход, когда детям с выраженными функциональными нарушениями помогают получить недостающий сенсомоторный опыт, и все обучение начинается с сенсомоторного изучения объектов и явлений окружающего мира. В лагере есть возможность «изучить» таким активным способом множество новых для ребенка вещей: запахи лесных трав, стук дождя по палатке (это можно устроить, насыпая фасоль в таз над головами детей), свет от фонарика, ствол дерева и т.п.



рис. 2



рис. 3



рис. 4

Еще одной составляющей сенсомоторной тренировки является изучение схемы тела, взаимоотношений частей своего тела и физических объектов вокруг нас, а также физического отношения своего тела к другим людям. Поэтому в рамках сенсомоторной тренировки мы много ползаем, катаемся в тазах и на одеялах, лазаем на горки, пролезаем под препятствия, катаем друг друга по траве (см. рис. 5 и 11).

Обычно сенсомоторная тренировка строится вокруг какого-то сюжета. Например, игра «путешествие в лес» позволяет сначала проверить соответствие экипировки, намазать открытые участки тела отпугивающей комаров жидкостью (и то и другое – изучение схемы тела); затем, взявшись за руки, «поехать на поезде» (взаимодействие своего тела и других людей); затем «преодолеть болото и бурелом» (взаимодействие тела и физических объектов); найти и прикатить «бревна» для костра (поскольку роль «бревен» выполняют другие дети или взрослые, то это взаимодействие своего тела и окружающих людей) и т.д. Во время путешествия может произойти масса событий, и в такой сюжет можно вводить бесконечное количество объектов и игр.

11. Общая игра

Иногда в групповом занятии мы выделяем еще одну часть – «общую игру». Чаще всего мы делаем это тогда, когда приглашаем для участия в групповом занятии детей без нарушений развития, тех, кто по возрасту либо помладше, либо постарше, чем группа детей с двигательными нарушениями. Общая игра в данном случае представляет собой интегративное занятие. Поэтому чрезвычайно важно подобрать для этой группы виды активности, которые были бы интересны и детям с двигательными нарушениями, и детям без каких-либо проблем.

Примером общей игры может служить игра детей с нарушениями и обычных ребят 6–11 лет. Ребят смешали и разбили на две команды (в команды вошли и взрослые, сопро-

вождающие детей с двигательными нарушениями). Задание звучало так: «Команды должны перебраться с одного края поляны на другой, последовательно выполнив все задания. Это не соревнование. Главное, чтобы каждый член команды участвовал в выполнении всех заданий, а еще нужно подумать, как можно помочь ребятам из своей команды лучше справиться». Задания игры были весьма традиционны: игра «плот», когда нужно, перекладывая подстилку и переползая на нее всей командой, перебраться с одного берега реки на другой; метание в цель; «переправа на лодках»; перетаскивание на одеяле и перекатывание друг друга по траве. Естественно, придумывать, как выполнить задание всем вместе, должны были дети (см. рис. 5).



рис. 5

III. Заключение

В заключительной части группового занятия обсуждается, что происходило на группе и что будет происходить сейчас.

После группы дети вместе с родителями расходятся на индивидуальные занятия, в проведении которых иногда уча-

ствуют и волонтеры. Занятие строится вокруг индивидуальных целей, которые формулируются совместно с родителями для каждого ребенка. Цели (их обычно одна-две, так как смена длится всего 10–14 дней) очень конкретны и специфичны, например: «к концу смены Маша сможет удерживать положение сидя в подобранном для нее стуле во время еды». Достижение этой цели для Маши, которую до лагеря всегда кормили на руках у мамы, означает, что она адаптируется к положению сидя с поддержкой, привыкнет к правильному распределению веса в этой позе, сможет удерживать симметричную позу и есть в таком положении 4 раза в день. Для достижения этой цели во время индивидуальных занятий мы тренировали равновесие в положении сидя, переходы из положения лежа в положение сидя и контроль за положением головы. В условиях лагеря необходимо научиться ставить очень реалистичные цели, ибо лучше запланировать меньше, но достичь этого, чем не суметь освоить и половины намеченного.

Конечно, тренировка, направленная на достижение функциональных целей, идет не только во время занятий, но и во время выполнения обычных ежедневных действий ребенка.

Например, для мальчика **Лени (4,5 года)** было важно развивать способность поддерживать равновесие в положении сидя. Обсуждая с мамой развитие мальчика, мы выяснили, что Леня до сих пор самостоятельно не раздевается, так как мама не может найти для этого удобного и безопасного положения (Леня действительно сидит очень неустойчиво). Поэтому в лагере мы решили сконцентрировать усилия на позе сидя и равновесии в положении сидя. Кроме тренировки во время занятий Леня сидел самостоятельно во время еды, а также использовал новое для него положение сидя верхом для игры и обучения раздеванию. Положение сидя верхом дает ребенку большую поверхность опоры, чем положение сидя на полу, обеспечивает правильный наклон таза вперед, а также хорошо подходит для тренировки реакций сохранения равновесия. Леня спит днем, поэтому в течение дня ему

необходимо раздеваться не менее 4 раз. Мама сделала валик, на котором мальчику было удобно сидеть, и Леня, когда подходило время раздеваться, каждый раз садился в палатке на валик и с помощью мамы снимал футболку, пижамную кофту и майку. Мама постепенно уменьшала количество поддержки и помощи, и к концу смены Леня самостоятельно снимал одежду с верхней части туловища. Кроме раздевания мальчик учился разуваться, сидя на специальном стуле, конструкция которого позволяет опереться на руку и дотянуться до ботинка (см. рис. 6–8).

рис. 6



рис. 7



рис. 8

Еще одна важная идея, которую мы воплощаем в жизнь во время занятий с детьми, – это необходимость предоставлять ребенку максимально возможную самостоятельность и позволять ему самому планировать движения и активность. Для ребенка с двигательными нарушениями, который длительное время физически зависим от взрослых, проходит бесконечные курсы реабилитации, основанные на массаже и пассивных движениях, чрезвычайно важно почувствовать самостоятельность. Ведь только так можно научиться быть независимой личностью и самому определять, когда необходима помощь, а когда вполне справишься сам. Без опыта удачных и неудачных попыток самостоятельных действий этому научиться нельзя!

Программа поддержки родителей в интегративном лагере

Прежде чем рассказать о программах поддержки родителей в интегративном лагере, необходимо кратко остановиться на системе реабилитационной помощи в нашей стране, реабилитационных предпочтениях родителей, ответственности за проведение программы реабилитации и отношениях между родителями и специалистами.

Официально в Российской Федерации создана система реабилитационной помощи, которая позволяет проводить медицинскую, социальную, психолого-педагогическую реабилитацию любого ребенка-инвалида. Однако на деле это не так или не всегда так, что становится очевидно, если сравнить, например, доступность физической реабилитации для жителей большого города и жителей области. Для ребенка из области выбор учреждений, в которых могут с ним заниматься, значительно меньше. С другой стороны, при кажущемся обилии вариантов занятий для семьи из города остается совершенно непонятным, кто именно должен выбирать. Формально программу помощи рекомендуют при составлении индивидуальной программы реабилитации, но это тре-

бует информированности и согласия родителей. Как можно сделать такой выбор, не имея достаточной информации и не чувствуя себя компетентным? Большинство родителей доверяет в этом вопросе «сарафанному радио» и собственным первым впечатлениям (выглядит ли место достойно, вызывают ли специалисты доверие).

Проблемы, которые могут возникать в этом случае, станут понятнее, если проанализировать принятую в России систему реабилитационной помощи. Буквально с самого рождения особого ребенка специалисты, работающие с семьей, достаточно жестко диктуют необходимость тех или иных шагов по лечению и реабилитации. Часто эти рекомендации – при абсолютной их категоричности – не носят конкретного характера. Классический пример: «Вы должны заниматься ребенком 24 часа в сутки, иначе ничего не будет!» – но как и чем заниматься, остается неясным. На фоне стресса, возникающего у родителей в связи с рождением особого ребенка, такое положение вещей, с одной стороны, формирует зависимость родителей от специалиста («только специалист знает, что нужно моему ребенку!»), а с другой стороны, вынуждает их постоянно искать лучшего специалиста. В условиях принятой в стране медицинской модели реабилитации и непрерывающегося лечения ребенка родители все время находятся в поиске способов излечения. Для того чтобы почувствовать всю остроту этих проблем, достаточно заглянуть на любой из «родительских» сайтов в Интернете.

Изменения, произошедшие в последние годы в системе помощи людям с ограничениями жизнедеятельности и в организации медицинской помощи гражданам РФ, предъявили родителям особых детей еще большие требования. Современному родителю ребенка-инвалида нужно знать, как минимум, три федеральных закона («О социальной защите инвалидов в РФ», «Об образовании», «Об оказании медицинской помощи населению в РФ») и иметь четкое представление о потребностях своего ребенка в медицинской, социальной и психолого-педагогической реабилитации. Родитель

должен также уметь формулировать вопросы к профессионалам, оказывающим помощь, и принимать решения, касающиеся настоящего и будущего ребенка. Учитывая полное отсутствие информационной поддержки родителей детей-инвалидов на государственном уровне, этим требованиям не отвечает подавляющее большинство родителей.

Несомненно, переживаний родителям добавляет и отсутствие стандарта реабилитационной помощи в нашей стране.

Это не только разница в доступности помощи, о чем уже говорилось, но и тот факт, что рекомендации специалистов о необходимости приема препаратов, физиотерапевтических процедур, способов и методов физической реабилитации основаны не на доказательствах их эффективности и признании государственной системой, а на частном мнении конкретного специалиста. В результате в России получили широкое распространение экзотические методы лечения, родители часто обращаются к шарлатанам, не имеющим сколько-нибудь приемлемого образования, ездят в дорогие санатории и клиники по принципу: «чем дальше и дороже, тем эффективнее».

Заметим, что в нашей стране практически нет исследований по проблеме родительских предпочтений в реабилитации особого ребенка. Актуальность же подобных исследований весьма велика, особенно сейчас, когда меняются «стандарты» помощи детям с нарушениями. Результаты изучения «голоса родителей» могут существенно повлиять на выбор стратегии помощи, целей вмешательства, плана реабилитационных мероприятий и критериев эффективности работы специалиста, практикующего подходы, основанные на социальной модели реабилитации. Кроме того, данные подобных исследований могли бы помочь наладить взаимодействие специалистов и семей, эффективно распределить роли и наметить пути к сотрудничеству.

Интересные данные о родительских приоритетах в реабилитации были получены в ходе небольшого исследования 2006–2007 года, когда мы провели 9 глубоких полуструктурированных интервью родителей детей с церебраль-

ным параличом. В исследовании участвовали дети (4 девочки и 5 мальчиков) в возрасте от 9 до 12 лет, ни у кого из них не было легких вариантов нарушений¹: уровень 3 – два ребенка, уровень 4 – пять детей, уровень 5 – два ребенка. Были проинтервьюированы 7 матерей и 2 отца, все родители имели высшее (8 человек) или среднее специальное (1 человек) образование, все семьи проживают в крупном городе (Петербург – 7 семей, Москва – 2 семьи). Выбор семей был продиктован контактом исследователя с семьями в прошлом² и не-

¹ Использовалась Система классификации церебрального паралича в зависимости от развития функциональных навыков крупной моторики (GMFCS) (R. Palisano et al., 1997, перевод Е. В. Клочковой, 2004), предполагающая распределение детей с церебральным параличом по уровням в зависимости от развития у них навыков крупной моторики:

- уровень 1 – дети ходят без каких-либо ограничений; ограничения есть в более сложных навыках крупной моторики, например в беге и прыжках;
- уровень 2 – дети ходят без использования вспомогательных приспособлений; ограничения есть при ходьбе вне дома и там, где свободно ходят другие люди (в магазине, в школе, на улице, в транспорте и т.д.);
- уровень 3 – ходит с помощью специальных приспособлений для ходьбы; ограничения есть при ходьбе вне дома и там, где свободно ходят другие люди (в магазине, в школе, на улице, в транспорте и т.д.);
- уровень 4 – самостоятельное перемещение ограничено; дети перемещаются пассивно или используют коляски с мотором вне дома и там, где свободно ходят другие люди (в магазине, в школе, на улице, в транспорте и т.д.);
- уровень 5 – самостоятельное перемещение резко ограничено, дети полностью зависимы от помощи окружающих.

² Четыре семьи посещали регулярные занятия, которые проводил автор, но программы вмешательства и регулярные встречи были прекращены более трех лет назад; четыре семьи консультировались автором, последняя консультация была более чем за год до начала исследования; один ребенок встречается с автором в летнем интeгративном лагере и периодически консультируется.

возможностью получить согласие на интервью у «незнакомых» семей, что тоже в некоторой степени характеризует отношение родителей к подобным исследованиям. Большинство детей и родители имели успешный опыт участия в программах реабилитации, основанных на социальной модели реабилитации (программы раннего вмешательства – 4 ребенка, программа лечебной педагогики – 2 ребенка, интегративная группа детского сада – 2 ребенка), причем эффективность вмешательства была отмечена и принята родителями. Все дети успешно социализированы (в настоящее время 3 ребенка посещают обычные школы, 4 ребенка учатся в специализированной школе, 2 ребенка – на надомном обучении, но имеют многочисленные контакты со сверстниками вне дома). В целом такие результаты реабилитации, с учетом тяжести нарушений детей, можно оценить как успешные.

Вопросы интервью касались опыта родителя, ребенку которого поставлен диагноз «церебральный паралич». Все интервью были транскрибированы и проанализированы. Здесь мы кратко остановимся на анализе ответов на вопросы о терапевтических предпочтениях родителей, значимости тех или иных видов помощи и представлениях родителей об «успешной реабилитации».

В высказываниях родителей о важных видах помощи было всего 3 упоминания о программах, основанных на социальной модели инвалидности (программа раннего вмешательства – 1 высказывание, программа лечебной педагогики – 2), что абсолютно не соответствовало их же мнению об успешной реабилитации: все респонденты называли критерии успешности, укладывающиеся в социальную модель (возможность обслуживать себя, независимая жизнь, работа, общение с друзьями). При ответах о значимости тех или иных видов помощи большинство родителей (12 высказываний) останавливались на неэффективности медикаментозного лечения и физиопроцедур, низкой эффективности санаторно-курортного лечения. Однако «список самых важных способов реабилитации» подавляющее большинство родителей

начинает с массажа и традиционной лечебной физкультуры, дополняя его всеми возможными методами восстановительного лечения.

Заметим, что это противоречит мнениям, собранным автором в ходе родительских групп в интегративном лагере для детей-инвалидов и их родителей. Во время групповых обсуждений родители в подавляющем большинстве отмечали низкую эффективность массажа и пассивной лечебной гимнастики. Интересно, что полученный в интервью «традиционный» список мероприятий, рекомендованных официальной российской моделью медицинской реабилитации, полностью совпадает с советами родителей на «родительских» сайтах в Интернете. Кроме этого, ни в одном интервью родители не упомянули значимость и важность для них социальной интеграции ребенка в более раннем возрасте и на момент интервью, хотя, как уже говорилось, большинство респондентов (7 ответов) указывали полную социальную интеграцию («независимую жизнь») в ряду критериев успешной реабилитации.

Нам представляется, что результаты анализа родительских интервью интересно соотнести – в рамках социально-экологической модели семьи – с влиянием на микросистему семьи ребенка с церебральным параличом. Эта модель была предложена (*Bronfenbrenner, 1979*) и применена к семьям с особыми детьми (*Mitchell, 1984*)¹. *Микросистема* семьи, охватывающая все многообразие отношений между членами нуклеарной семьи и все многообразие проблем, возникающих в связи с рождением и развитием особого ребенка, находится под влиянием *мезосистемы*, куда входит ближайшее окружение семьи и «поле ее активных действий». Основные элементы мезосистемы – это «близкие» медицинские и социальные работники, родственники, друзья, соседи, знакомые и т.п. Далее идет *экзосистема*, включающая СМИ и службы здравоохранения, образования и социальной защиты в

¹ Дарлинг Р., Селигман М. Обычные семьи, особые дети. – М.: Теревинф, 2019.

целом. И, наконец, существует *макросистема*, которая отражает принятые в обществе ценности, в том числе отношение к людям с нарушениями. В случае с российскими родителями все системы, начиная с мезосистемы, диктуют жесткую медицинскую модель реабилитации. В этих условиях очень трудно сформировать и выразить независимое мнение о ценности социальных программ помощи.

Понятно, что и в интегративный лагерь на смену для детей с двигательными нарушениями приезжают родители, имеющие все названные выше проблемы. В лагере им предлагается в значительной степени изменить восприятие проблем ребенка и научиться по-другому взаимодействовать со специалистами, чтобы почувствовать себя увереннее при решении связанных с ребенком вопросов. Этим и объясняется необходимость организации в лагере программы поддержки родителей.

Интегративный лагерь – это место, где у родителей может возникнуть множество трудностей. Весьма тяжело жить в палатке, дежурить, постоянно общаться с большим количеством людей. До лагеря большинство семей никогда не сталкивались с необходимостью быстро приспособиться к жизни с ребенком в совершенно новой и непривычной обстановке. Ребенок с нарушениями развития не даст маме времени на адаптацию: его надо вымыть, переодеть, накормить и одновременно обустроить жизнь в палатке, разобрать вещи, включиться в жизнь лагеря. Большинство семей в первые день-два испытывают напряжение или стресс, связанные с такой адаптацией. В этот период часто возникает необходимость обсудить насущные проблемы, понять, что с такими же трудностями сталкиваются и остальные, и, возможно, перенять опыт соседа, чтобы легче справиться с бытом. Кроме того, жители лагеря невольно тесно взаимодействуют друг с другом. При таком общении возникают напряженные ситуации, необходимость поговорить о проблемах и разрешить назревающие конфликты. Естественной формой организации поддержки в этой ситуации является групповое обсуждение. На любой смене в лагере групповые обсуждения организу-

ются в первый вечер, через несколько дней после начала смены и в последний вечер. Однако у смены для детей с двигательными нарушениями есть целый ряд особенностей, которые диктуют необходимость более частых встреч.

Как мы уже говорили, смена для детей с двигательными нарушениями – реабилитационная, и родители должны быстро включиться в процесс занятий с детьми, понять и принять суть нашего подхода к физической реабилитации, суметь поставить для себя конкретные цели вмешательства. Для многих это очень трудная задача. Трудности связаны, во-первых, с непривычным характером модели реабилитации, предлагаемой в лагере. Новым, необычным, а иногда и пугающим, может показаться отсутствие привычных процедур, необходимость взять на себя ответственность за формулировку целей и организацию значительной части реабилитационной программы, связанной с повседневной активностью ребенка (одеванием, раздеванием, мытьем, едой и т.п.). Родителям, чтобы включиться в такую программу помощи, приходится менять свои представления о «качественной реабилитации» и «помощи профессионалов». Конечно, чтобы облегчить им адаптацию, мы приглашаем в лагерь несколько активных и «подготовленных» родителей, которые уже бывали здесь и могут первыми начать общение с «новенькими», поддержать их, стать своеобразными катализаторами обсуждений новых подходов к помощи детям. Однако одни лишь спонтанные разговоры между родителями не могут решить проблему, поэтому в расписании лагеря необходимо предусмотреть время для регулярных встреч и настроить родителей на то, что реабилитация станет одной из тем обсуждений.

Во-вторых, программа помощи в лагере подразумевает более тесный, чем в привычных для нашей страны «комплексных программах реабилитации», контакт со специалистами. Формирование новых партнерских отношений требует времени. В процессе занятий с ребенком очень трудно выделить время для разговора со специалистом. Даже если оба участ-

ника процесса (и специалист, и родитель) чувствуют необходимость обсуждения, невозможно прервать процесс общения с ребенком, да и вести такие беседы лучше все же не при детях. Родительская группа – очень мощный в этом смысле ресурс, который позволяет родителям и профессионалам сформировать групповое понимание новой модели отношений друг с другом. Выработанное «коллективное» мнение дает каждому родителю ощущение надежности, собственной компетентности и переводит обычно неопределенные отношения со специалистом в разряд проговоренных правил, распределенных ролей, наполняет аморфное слово «партнерство» реальным смыслом, четким распределением ответственности и конкретными действиями.

Если вспомнить модель экологии семьи и применить ее к жизни в интегративном лагере, получится, что с приездом в лагерь *микросистема* семьи уменьшается, так как в лагерь обычно приезжает один, самое большее два члена нукlearной семьи, и контакт с остальными членами семьи затруднен, а *мезосистема* видоизменяется. Родитель оказывается оторванным от привычных связей, сложившихся по месту жительства семьи. Ниши основных элементов привычной *мезосистемы* (медицинских работников, родственников, друзей, соседей, знакомых) должны на две недели занять специалисты, волонтеры, другие родители. Это непростой процесс, и обсуждения в родительской группе могут эффективно направлять его и разрешать возникающие противоречия и проблемы.

И, наконец, еще одним поводом для более частых встреч родительской группы является необходимость усовершенствования среды лагеря, чтобы она становилась более доступной для детей с двигательными нарушениями. Предпринимать конкретные действия по адаптации туалетов, перестановке мебели в столовой, мелких переделках и доделках нужно до окончания смены, а значит, планировать и выполнять такие работы необходимо своевременно.

Посещение группы не является для родителей обязательным, мы просто выделяем на это время и готовы к диа-

логу. Как показывает опыт, большинство участников смены в работе группы участвуют. И после каждой смены родители просят проводить группы не через день, а каждый день.

Как же работает родительская группа? Если вы собираете в группу хорошо знакомых между собой людей, то на вопрос: «Что бы вы хотели сегодня обсудить?» – скорее всего, будет получен достаточно конкретный ответ. Но в первые дни жизни в лагере, когда еще идет адаптация, родителям, по понятным причинам, может быть трудно сформулировать вопросы. Поэтому специалист предлагает несколько тем для обсуждения не в виде конкретного плана, а в форме открытых вопросов, стимулируя таким образом обсуждение. Иногда родители задают вполне конкретные вопросы и запрашивают структурированную информацию. В этом случае необходимо несколько изменять стиль ведения группы, проводя границу между обсуждением переживаний, чувств, проблем и «подачей» информации. Главное – не доминировать и давать высказаться всем. Важнейшим ресурсом группы служит возможность взаимной поддержки родителей, которая оказывается подчас более эффективной, чем поддержка специалиста. Позиция специалиста в диалоге ограничивается профессиональным опытом, родитель же может высказаться как родитель особого ребенка – в этом случае совместный опыт делает поддержку намного действеннее.

По желанию участников группы могут проводиться более структурированные занятия (семинары). Чаще всего родители просят рассказать о подходах к физической реабилитации, анализе проблем ребенка, постановке целей, дать информацию о тех или иных типах двигательных нарушений, помочь сориентироваться в подходах к лекарственной терапии.

Ведение группы предъявляет к специалисту целый ряд особых требований, включая умение вести группу и специальную подготовку. Здесь мы не обсуждали этот момент, так как цель была несколько иной – описать специфику программы поддержки родителей в лагере для детей с двигательными нарушениями.

Волонтеры и модели работы с волонтерами-участниками «двигательной» смены

Слово «волонтер» происходит от французского *volontaire*, что значит «доброволец». В XVII–XIX веках волонтерами называли людей, добровольно поступивших на военную службу. В наше время волонтер – это человек, который по своей воле и бескорыстно выполняет какую-либо работу. Волонтерская деятельность может быть самой разной: от помощи в проведении соревнований или выставок до ухода за пожилыми людьми или инвалидами в специальных учреждениях. Добровольческое движение широко распространилось более чем в тридцати странах, однако в Россию пришло совсем недавно, в 80-е годы XX века. Сейчас добровольцев у нас становится все больше и больше. Причины, по которым человек записывается в волонтеры, различаются в зависимости от области деятельности. Например, возможность бесплатно послушать концерт или пообщаться со знаменитыми спортсменами может быть достаточным поводом для волонтерства на фестивале или соревнованиях. Людям с инвалидностью часто помогают верующие, люди, потерявшие близких, или студенты, чья будущая профессия связана с реабилитацией, психологией, педагогикой или социальной работой. Множество некоммерческих организаций и проектов не смогли бы существовать без помощи волонтеров.

Интегративный лагерь – один из таких проектов. Помощь добровольцев необходима нам при благоустройстве и строительстве, в общехозяйственных делах и, конечно, для помощи семьям с особыми детьми. Центр лечебной педагогики привлекал волонтеров с самого начала работы летних лагерей. Наряду с детьми сотрудников, знакомыми подростками и студентами, заинтересованными в работе с особыми детьми, в лагерь приезжали и волонтеры из Германии. Одни добровольцы работали в Центре в течение года

и были подготовлены к лагерю, другие встретились с особыми детьми уже на самой смене. Кроме нескольких организационных собраний и индивидуальных бесед, никакой специальной программы подготовки волонтеров не проводилось.

Смена для детей с двигательными нарушениями предъявляет к потенциальному волонтеру целый ряд требований, которые ни в коем случае нельзя игнорировать. Во-первых, дети-участники смены часто имеют выраженные нарушения, и общаться с таким ребенком неподготовленному молодому человеку может быть тяжело. Кроме этого, чтобы эффективно помогать ребенку и его родителям, нужно иметь некоторые навыки ухода за человеком с двигательными нарушениями. Например, чтобы не повредить собственную спину, перетаскивая или пересаживая ребенка, нужно владеть приемами правильного и безопасного перемещения. Простая просьба поиграть с ребенком может поставить в тупик, если ты никогда не встречался с людьми, имеющими серьезные двигательные проблемы. Как можно поиграть с человеком, который не удерживает игрушку, как-то не так смотрит или не держит голову? Не стоит забывать, что смена для детей с двигательными нарушениями – реабилитационная, и родители и специалисты склонны ожидать от волонтеров помощи в проведении занятий с детьми. Если волонтеры никогда не сталкивались с такой задачей, взаимное недовольство может возникнуть прямо с первого дня смены. Наконец, большая часть волонтеров, приезжающих на нашу смену, заинтересованы в информации о двигательных нарушениях и помощи таким детям, поскольку планируют профессионально работать с особыми детьми. Исходя из этого, мы в течение последних трех лет проводим в лагере тренинги для волонтеров.

Волонтерская программа и изменения, произошедшие за три года ее существования, будут понятнее, если посмотреть на состав волонтеров, которые приезжают в лагерь. Итак, для смены в 70–80 человек (на 10–13 семей с особыми детьми) необходимо 10–15 волонтеров. Как правило, в во-

лонтеры мы принимаем молодых людей с 14–15 лет. Конечно, существуют большие индивидуальные различия, но мы вряд ли доверим ребенка с двигательными нарушениями подросткам младше этого возраста. Большинство волонтеров – студенты 18–22 лет. Взрослые люди – старше 25–30 лет – встречаются редко. На двигательную смену ежегодно приезжают 1–3 волонтера из других стран, большинство из них могут говорить по-русски, что значительно облегчает общение с детьми и родителями. Примерно половина волонтеров имела опыт общения с детьми с нарушениями или же они в той или иной степени представляли, что ждет их в лагере (ездили в детстве сами, видели фильмы, общались с другими волонтерами). Бывают и «случайные» люди. Чаще всего, это подростки, которых попросили взять в лагерь знакомые или коллеги, дети приехавших в лагерь специалистов, друзья кого-то из волонтеров, чьи-то студенты. Некоторые из них никогда не сталкивались с детьми-инвалидами и их семьями.

Как мы видим, волонтеры нашей смены – довольно разнородная и пестрая группа, однако в лагере им необходимо вместе работать, часто общаться друг с другом и выполнять множество общих дел. Кроме этого, необходимо, чтобы все участники смены имели примерно одинаковые представления о детях с нарушениями. Понятно, что взгляды специалиста, проработавшего с такими детьми многие годы, и взгляды 15-летнего школьника не могут полностью совпадать, но понимание проблем ребенка, отношение к его потенциалу развития, принципы взаимодействия с семьями должны быть общими. Именно эта единая система ценностей, видимо, и дает необходимое для жизни в лагере ощущение общности, эмпатии и создает атмосферу приятия, когда, попав сюда, понимаешь, что здесь примут любого человека с любыми нарушениями и любыми внешними проявлениями «особости».

Собственно, необходимость формирования отношения к детям с двигательными нарушениями и «инвалидности»

в целом и явилась толчком для первой программы для волонтеров. Тогда было запланировано и проведено 5 занятий в течение 8-дневной смены. Занятия включали достаточно жесткий тренинг понимания инвалидности, обсуждение его результатов, просмотр видеофильмов и групповые обсуждения с волонтерами их ролей в лагере, проблем, конфликтных ситуаций и опыта взаимодействия с семьями. В тот год волонтеры не были закреплены за конкретными семьями, они должны были помогать, когда их об этом попросят, быть готовыми «подхватить» ребенка, а также гулять и играть с детьми во второй половине дня и проводить мастерские.

Однако в течение смены некоторые волонтеры (в основном, студенты) говорили о том, что им было бы значительно интереснее, с одной стороны, всю смену помогать одной конкретной семье, а с другой – чаще участвовать в реабилитационных занятиях с детьми, чтобы больше узнать о подходах к помощи таким детям. Кроме этого, у младших по возрасту волонтеров ощущалась некоторая «нехватка» структуры, некоего «общего дела». Во время обсуждений они говорили о «неясности своей роли», об ощущении себя «просто помощниками, которых могут дернуть в любую минуту». Никто из ребят не высказывал недовольства, но им хотелось большей определенности и конкретики. Вероятно, это связано с подростковым возрастом – не зря же практически все успешные нынешние и прошлые подростковые программы направлены на конкретные дела, конкретные проекты, которые должны давать «выход» инициативе молодых людей.

В течение следующего за сменой в лагере учебного года мы искали модель, которую можно было бы адаптировать в качестве такого «настоящего» проекта для волонтеров. Были найдены две модели, в каждой из которых содержались элементы, которые очень подходили для использования на смене для детей с двигательными нарушениями. Первая модель реализуется на юге Швеции. Это однодневная

добровольная программа для всех родителей с детьми-инвалидами, проживающими в южной части страны. Она проводится на территории народной школы¹. На один день несколько корпусов школы, спортивные сооружения и все пространство между зданиями превращается в парк развлечений для детей с нарушениями и их родителей. Развлечения предлагаются самые разные. Например, катание на тракторе с сеном, в котором закреплены сиденья для детей – крепились они под сеном, чтобы внешне аттракцион не отличался от обычной поездки в прицепе, когда люди просто сидят на сенных тючках. Большой грузовик с «люлькой» для починки фонарей поднимал всех желающих до веток высоченного дерева, и каждый мог потрогать листья. Были и спортивные забавы – различные специальные виды спорта, от хоккея до велоспорта и плавания. Они носили уже более «реабилитационный» характер. В течение всего дня дети и члены их семьи могли сами выбирать игры по интересам. Как нам показалось, одни виды активности были направлены на знакомство родителей и детей с возможностями специальной помощи, другие просто позволяли ребенку с нарушениями почувствовать себя счастливым от катания на «большой машине», «настоящем велосипеде», от игры в настоящем оркестре. Родители на этом празднике, возможно, могли немного по-другому взглянуть на своих особых детей, увидеть чуть больше их «могу» и «хочу».

¹ «Народные школы» в Швеции – это учебные заведения для взрослых, в которых воплощается общеевропейская идея непрерывного образования, или образования в течение всей жизни. В такой школе можно получить новую специальность или закончить краткосрочные курсы по интересующему человека предмету. Школа, о которой идет речь, в течение многих лет разрабатывала программы для людей с тяжелыми нарушениями, поэтому территория школы очень хорошо приспособлена для перемещения таких людей, и проведение программы именно в этом месте вполне оправдано.

Вторая программа – это израильская волонтерская инициатива «Проект МАМАЛЕ»¹, представляющая собой передвижной игровой центр, все аттракционы которого изготавливают или адаптируют для детей с нарушениями волонтеры. В основу проекта легли представления о том, что игра и активное взаимодействие с окружающим миром необходимы ребенку с нарушениями для развития, но дети-инвалиды испытывают большие трудности из-за того, что игрушки и игры созданы без учета их физических ограничений и возможностей. Поэтому необходимо придумать и изготовить специальные игрушки или же приспособить обычные игрушки для ребенка с нарушениями. Передвижной игровой центр путешествует по всему Израилю, посещая специальные школы и детские сады, реабилитационные центры и другие учреждения для особых детей. В среднем в каждом развлекательном мероприятии участвуют 80 таких детей, их семей и сверстников без нарушений.

Наша программа для волонтеров, реализованная летом 2007 года, была построена как комбинация «волонтерского проекта» и групповых обсуждений с волонтерами. В целом программа выглядела так:

- каждый волонтер закреплен за конкретной семьей, имеющей ребенка с двигательными нарушениями. Волонтер

¹ МАМАЛЕ – это акроним на иврите, означающий «Парк развлечений МИЛЬБАТа для особых детей». Израильская некоммерческая организация МИЛЬБАТ объединяет разных специалистов (инженеров, программистов, разработчиков электронных устройств, реабилитологов, других медицинских работников, педагогов, менеджеров и др.), которые на добровольной основе придумывают различные приспособления, облегчающие жизнь людей с нарушениями. Добровольцы МИЛЬБАТа – это и пенсионеры, и люди с двигательными нарушениями, однако там работает и много молодых и успешных помощников, никак не связанных лично или профессионально с проблемами инвалидов. Добровольцы МИЛЬБАТа создают около 400 приспособлений и специальных устройств в год, затрачивая в среднем по 40 часов работы на каждое из них.

помогал в течение дня, а также занимался с ребенком на групповом занятии (у родителей это время было свободным!). Исключение составляли волонтеры, отвечавшие, например, за организацию работы с детьми предпуберткового возраста или за работу по благоустройству и адаптации лагеря. Разделение происходило по желанию ребят, и насильно никого не заставляли «ухаживать» за детьми с нарушениями;

- в первый рабочий день на групповом обсуждении волонтерам было предложено в последний день смены устроить парк развлечений для всех участников «двигательной» смены. Были показаны некоторые шведские и израильские идеи. Основной задачей было сделать интересные аттракционы и организовать разные развлечения для всех участников смены. В изготовлении всего необходимого предлагалась помощь двух взрослых участников смены, которые еще в Москве и Петербурге были «озадачены» предстоящим, поэтому они заблаговременно закупили некоторые материалы и захватили с собой инструменты;

- тренинг понимания инвалидности не был первоначально запланирован для всех волонтеров, поскольку многие приехали на смену во второй раз и уже участвовали в тренинге в прошлом году. Однако волонтеры-«ветераны» так разрекламировали тренинг среди волонтеров-новичков, что его пришлось проводить в свободное время;

- каждый нечетный день смены проводились полуторачасовые групповые обсуждения с волонтерами. Они касались потребностей и трудностей детей и родителей, с которыми волонтеры взаимодействуют, а также проблем самих волонтеров и понимания их роли в лагере. Одновременно с этими обсуждениями в течение смены снимался фильм, который был полностью построен на интервью волонтеров об их работе и ситуации с волонтерскими инициативами в нашей стране;

- каждый четный день смены в течение полутора часов волонтеры могли придумывать и изготавливать необходимое для парка развлечений оборудование. Естественно, на это уходила еще и значительная часть свободного времени, но

на «общие» работы отводилось полтора часа, как и на групповые обсуждения;

- никакие личные инициативы волонтеров не игнорировались. Используя опыт прошлых лет, они могли ставить спектакли, придумывать мастерские и игры для прогулок.

Прежде чем описывать парк развлечений, надо отметить, что первая реакция на предложенный волонтерский проект была неоднозначной. Часть ребят ожидала больше «занятий», они хотели «знаний» и «навыков» для практической работы с семьями. В результате же все получили и навыки, и опыт. Причем, на наш взгляд, эти навыки и этот опыт были более ценными, чем книжное знание и навыки, полученные на семинарах и практических занятиях. В течение смены волонтеры постоянно анализировали проблемы детей, при легком руководстве со стороны специалистов придумывали пути их преодоления, могли сообща искать решения и были свободны в поиске информации (естественно, они могли задавать любые вопросы специалистам, кроме этого, на смену были привезены книги, каталоги фирм-производителей оборудования, видеоматериалы и т.п.). Интересно, что на следующий год устройство парка развлечений уже было для волонтеров чем-то само собой разумеющимся: некоторые «ветераны» начали готовиться заранее, «новенькие» моментально включились в процесс разработки идей. Видимо, этот «волонтерский проект» теперь станет обязательной частью «двигательной» смены.

Поскольку волонтерская программа в 2008 году не претерпела значительных изменений, а к идее парка развлечений добавился только общий сюжет, объединяющий все виды активности и аттракционы (парк получил название «Лукоморье»), то уместно будет описать (не разделяя по годам) некоторые забавы, предложенные волонтерами.

Несколько аттракционов было основано на различных видах сенсорной стимуляции. Примерами таких «сенсорных» активностей могут быть «ящички Пауля» и «золотая рыбка» (см. рис. 9 и 10). «Ящички» носят имя немецкого волонтера

Пауля, который придумал дорожку из различных на ощупь текстур и историю о путешествии в горы, пустыню, джунгли и болото, иллюстрирующую ощущения, возникающие, когда человек последовательно перешагивает из одного ящичка в другой. «Золотая рыбка» – это поиск конфеты в трех тазиках: в одном резаная бумага, а в двух других – фасоль и мука, т.е. очень разные на ощупь материалы. Примерами аттракционов, дающих полисенсорные ощущения и абсолютно новый для большинства детей опыт, были «конек-горбунок» и «переправа» (см. рис. 11 и 12).



рис. 9



рис. 10



рис. 11



рис. 12

Тачка конька-горбунка и шина-лодка могут перемещаться в разных направлениях, с разной скоростью; ребенок, если он боится, может кататься вместе с родителем, т.е. эти виды деятельности можно адаптировать практически для любого участника лагеря. Удачными примерами игр, адаптированных для детей с двигательными нарушениями, могут быть «боулинг», «насос», «чудо-кнопки», (см. рис. 13–15).



рис. 13



рис. 14



рис. 15

«Гигантские пузыри» (см. рис. 16) – это обычная детская игра, она попала в парк, поскольку мало кому придет в голову, что ребенок с двигательными нарушениями сможет в нее играть. Часто родителям просто невдомек, что ребенку с нарушениями необходимы те же игры, что и обычным детям. «Гигантские пузыри» и движущиеся игрушки из «чудо-кнопок», возможно, помогут родителям по-другому взглянуть на игры и игрушки, которые подходят их детям. Строго говоря, игрушки с электрическими моторчиками (животные и машины) для аттракциона «чудо-кнопки» были адаптированы для детей с двигательными нарушениями еще в городе и использовались для занятий в течение смены, но волонтеры посчитали важным и нужным включить их в программу парка. «Насос» – ножной насос, шланг которого опущен в пятилитровую банку с мыльным раствором, – и «гигантские пузыри», которые очень легко пускать (нужно только взмахнуть рукой), – это примеры игр, одинаково интересных детям и взрослым. День, когда был «открыт» парк развлечений, выдался ветреным, поэтому накопившаяся пена отрывалась и разлеталась по воздуху сама, для выдувания гигантских пузырей нужно было только держать кольцо вертикально.



рис. 16

По нашему мнению, программа парка развлечений, придуманная волонтерами, в значительной степени поддерживала основную программу занятий с детьми. И было бы замечательно, если бы такие программы существовали, подобно их израильскому и шведскому прототипам, вне интегративного лагеря. Вероятно, должно пройти еще несколько лет, чтобы ядро волонтерской группы смены для детей с двигательными нарушениями было бы готово воспроизводить парк развлечений в Петербурге или Москве.

Т. А. Бондарь, И. Ю. Захарова, И. С. Константинова,
М. А. Посицельская, А. Е. Рязанова, М. В. Яремчук

Помощь семье¹

Семья, в которой растет ребенок с нарушениями развития, испытывает множество разнообразных трудностей. Наряду с обычными проблемами, с которыми сталкивается любая семья после рождения ребенка, здесь возникают и проблемы специфические, связанные с особенностями поведения ребенка, необходимостью обеспечивать лечение и развивающие занятия, непринятие их ребенком окружающими, а иногда и родственниками и т.д. В то же время именно на семью особого ребенка ложится ответственность за его развитие и здоровье, и, по сравнению с другими родителями, родители особого ребенка вынуждены посвящать намного больше времени занятиям, тренировкам, отработке простейших навыков и т.д.

В Центре лечебной педагогики работе с семьей уделяется пристальное внимание. Родители являются полноправными членами лечебно-педагогической команды. Не являясь в большинстве случаев профессиональными педагогами или психологами, они тем не менее выступают в роли экспертов по собственному ребенку, так как, в отличие от специалистов, они имеют намного больший опыт общения с ребенком, лучше представляют себе его умения, сильные и слабые стороны, специфику раннего развития и т.д. Таким образом, коррекционно-развивающая работа планируется и реализуется при активном участии родителей и других заинтересованных взрослых (иногда приводит ребенка на занятия и выполняет рекомендации специалистов дома бабушка, тетя или няня –

¹ Впервые опубликовано в книге: Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. – М.: Теревинф, 2019.

и их мнение также оказывается важным при определении дальнейшего маршрута или подборе конкретного материала для занятий).

Поддержка семьи в Центре лечебной педагогики осуществляется в разных формах.

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 индивидуальной программе реабилитации и абилитации ребенка инвалида, оформление льгот, помощь 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 и абилитации 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 по месту жительства, детским садом, школой, органом МСЭ.

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, вместе обсуждают проблемы и выработывают 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 с согласия всех родителей). Просмотр этих видеоза-

писей, их групповое обсуждение могут 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.

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 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. О правилах организации чаепития педагоги договариваются заранее.

В некоторых случаях в группе организуется занятие «обед», на котором предлагается не «вкусненькое», что многие дети готовы есть почти в любой ситуации, а «настоящая еда». В родительской группе содержание занятий «обед» и «чаепитие» может составить интересную тему обсуждения: как ведут себя дети, что они уже могут сами, а в чем нужна помощь, какую еду можно предлагать детям в группе и дома (если в группе ребенок начал самостоятельно есть гречневую кашу, родители могут дома также предлагать ему этот продукт и ждать от него большей самостоятельности).

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 пожелают друг другу приятного аппетита, мыть руки перед едой и т.д. Все эти правила желательно поддерживать 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 раз-

решится. 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. Психологомедикопедагогические комиссии: что это, зачем они нужны, какие права имеют ребенок и семья, как их отстаивать (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.

Важно также проведение родительских групп, посвященных темам, выдвинутым самими родителями.

Литература

1. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2019.
2. *Беркович М.* Нестрашный мир. – М.: Теревинф, 2020.
3. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком. Как? – М.: АСТ; Астрель, 2016.
4. *Грин Р.* Взрывной ребенок: Новый подход к воспитанию и пониманию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей. – М.: Теревинф, 2020.

5. *Грэндин Т., Скариано М.* Отворяя двери надежды: Мой опыт преодоления аутизма. – М.: Теревинф, 2018.
6. Дети с синдромом Ретта / Под ред. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2009.
7. *Иванова М.* Письма из Коврова. – М.: Теревинф, 2013.
8. *Коллинз П.* Даже не ошибка. Отцовское путешествие в таинственную историю аутизма. – М.: Теревинф, 2019.
9. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 2018.
10. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Питер, 2011.
11. *Рязанова А.В.* О родительских группах // Педагогика, которая лечит/ Сост. М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2008. – С. 36–54.
12. *Селигман М., Дарлинг Р.* Обычные семьи, особые дети: Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. – М.: Теревинф, 2019.
13. *Уильямс Д.* Никто нигде. Удивительная автобиография аутичной девочки. – М.: Теревинф, 2019.
14. *Филлс К.* Мама, почему у меня синдром Дауна? – М.: Теревинф, 2020.
15. *Фромм Э.* Искусство любить: Исследование природы любви. – М.: Педагогика, 1990.
16. *Юханссон И.* Особое детство. – М.: Теревинф, 2019.

Интеграция и социализация

Е. С. Домбровская

Интегративная группа «детский сад»¹

Опыт работы

Проект «Интегративный детский сад» существует в Центре лечебной педагогики уже много лет. Это группы, которые посещают вместе дети с обычным развитием и их особые сверстники.

Каждую группу посещают 9–11 детей, 2–3 из которых имеют особенности развития (ЗПР, ЗППР, расстройства аутистического спектра, двигательные нарушения, сенсорно-интегративные дисфункции и пр.).

Как правило, младшую группу посещают дети 3–5 лет, старшую – 5–7 лет. Важно отметить, что бывают случаи, когда ребенок старшего дошкольного возраста может посещать младшую группу и наоборот. Такое случается в силу различных причин, например уровень эмоционального развития ребенка шести лет может соответствовать трех- и (или) четырехлетнему возрасту. Таким образом, пребывание в младшей группе способствует развитию общения у него больше, чем посещение старшей группы.

Дети посещают такую группу 2 раза в неделю.

Помещение «детсадовской» группы состоит из трех комнат, кухни, раздевалки, ванной и туалета.

Группу сопровождают 1–2 специалиста-педагога. Они являются сотрудниками Центра лечебной педагогики и име-

¹ Впервые опубликовано в сб. Особый ребенок: Исследования и опыт помощи. – М.: Теревинф, 2014. – Вып. 8. – С. 195–206.

ют опыт работы с детьми с особенностями развития. Как правило, у них психологическое или педагогическое образование. Также в работе группы участвуют 1–2 волонтера.

Работающие в группе взрослые могут выполнять следующие роли: ведущий группы (следит за расписанием группы, озвучивает режимные моменты, правила группы и т.п.), сопровождающие. Среди сопровождающих есть взрослые, которые осуществляют постоянное сопровождение одного ребенка (например, помогают ребенку с ДЦП), и взрослые, которые помогают ведущему в организации группового дня (ориентируют детей на ведущего, напоминают о правилах, помогают разрешать конфликты и встраиваться в групповой процесс и пр.).

Дети с особенностями развития приходят в «детский сад» из других групп ЦЛП. Как правило, это дети с ЗПР, ЗПРР, двигательными и сенсорными проблемами, дети с трудностями функционирования системы эмоционально-волевой регуляции и др. На момент начала посещения группы они уже имеют опыт индивидуальных и групповых занятий с игровым терапевтом, логопедом, дефектологом, нейропсихологом, двигательным терапевтом и др.

Специалистами ЦЛП и сотрудниками группы принимается совместное решение о том, что ребенок готов к этой группе¹.

Путь ребенка в группе «детский сад»

Зачастую, когда ребенок с особенностями развития приходит в сад, он с трудом отпускает маму, нуждается в помощи близкого ему взрослого. Поэтому первое время такого ребенка может сопровождать педагог, который работал с ребенком раньше, проводил коррекционные (например, игровые) занятия.

¹ Критерии готовности к группе «детский сад» описаны в данном сборнике в статье И. Ю. Захаровой, Е. В. Моржиной.

Постепенно происходит переход, когда ребенок способен уже опереться на педагога новой группы. Между ребенком и сотрудником группы «детский сад» устанавливаются теплые эмоциональные отношения, а педагог, который сопровождал ребенка на первом этапе, со временем перестает посещать эту группу.

Дальнейшая задача заключается в том, чтобы с помощью близкого взрослого ребенок начал участвовать в жизни группы, принял ее расписание и правила, начал общаться с другими взрослыми и детьми. Наиболее желаемым результатом к концу года является формирование такого детского коллектива, где у каждого ребенка есть свое место; где возникающие разногласия и конфликты легко приходят к разрешению; где в общей деятельности каждому находится дело, подходящее ему по силам; где каждый ребенок принимается с его особенностями и возможностями.

Принципы, на которых строится жизнь группы «детский сад», основываются на принципах гуманистической психологии. Наиболее важными из них являются принцип внимательного отношения к другому, а также принцип свободы входа и выхода из ситуации. Поэтому в рамках каждого занятия, игры, общего дела зачастую действует одно общее правило, которое позволяет соблюдать эти принципы. Если педагоги озвучивают правило, то всегда стараются пояснить, почему так можно или нельзя делать. Например, если во время игры или общей деятельности ребенок устает, то он не должен кричать или начинать свою игру, нарушающую общую, так как это разрушит игру других ребят. При этом он может выйти в соседнюю комнату и заняться своим делом (например, почитать книжку) или остаться и просто понаблюдать за общей игрой. Сходные правила есть и в других общих делах группы.

Также важным принципом совместной жизни в группе является уважение личного пространства каждого ребенка: ребенок может сделать столько, сколько может, и никто не будет насильно заставлять его сделать больше, чем позволя-

ют его возможности. Например, ребенок может смастерить поделку более простую, чем образец, данный для всей группы, или съесть столько супа, сколько хочет и может и т.п.

Необходимость в частом напоминании о правилах уходит, когда дети начинают ориентироваться друг на друга, начинают понимать причину того или иного требования.

Расписание дня

День группы насыщен разными событиями с более или менее четкой структурой. Некоторые из них повторяются каждый день, некоторые проводятся раз в неделю или раз в месяц и т.п. Первая половина дня насыщена структурированными играми и занятиями, вторая часть дня (после обеда и сна) — более свободная, менее организованная, это время отводится самостоятельной, свободной игре.

Расписание дня выглядит следующим образом:

1. Свободная игра.

Дети приходят, раздеваются, идут в игровые комнаты. В это время у них есть возможность поиграть самостоятельно, с другими детьми, с педагогами. Игры не готовятся заранее, скорее, возникают спонтанно. В это время в игровых всегда присутствуют взрослые (для того, чтобы поддержать чью-то игру, помочь кому-то встроиться в игру других детей, для обеспечения безопасности).

Особенно важно такое время для особых детей, темп деятельности которых часто является более медленным, чем темп остальных ребят. Это время позволяет им включиться в ситуацию дня, осмотреться и адаптироваться. Также это время дает педагогу возможность оценить, в каком состоянии, настроении пришел ребенок, в связи с этим выстроить стратегию взаимодействия с ним. Например, если ребенок пришел в слезах, заметно, что он уставший, педагог может пойти с ним в тихую комнату, поиграть в спокойную, приятную для ребенка игру, помочь ему успокоиться, расслабиться, что облегчит дальнейшее участие ребенка в групповом дне.

2. Структурированная деятельность (музыка, гимнастика, танцы, просмотр сказки, разыгрывание сказок).

Эта часть во многом организуется для того, чтобы все без исключения дети могли включиться и поучаствовать в ней.

Как правило, в один день это занятия двигательные, ритмические (музыка, танцы, гимнастика), а в другой – в большей степени связанные с символической деятельностью (разыгрывание и просмотр сказок, диафильмов, организация «циркового представления» и пр.).

Все перечисленные выше занятия имеют определенную структуру, являются предсказуемыми и понятными, повторяющимися из раза в раз. Это позволяет детям с особенностями развития (особенностями развития эмоционально-волевой сферы и связанными с ними стереотипностью, вспышками агрессии и пр., трудностями организации собственной деятельности, трудностями включения в общую деятельность) участвовать в групповой жизни, замечать других детей, взаимодействовать с ними в рамках организованной, предсказуемой, безопасной ситуации.

3. Завтрак («Вкусная поляна»).

Занятия не начинаются сразу с завтрака (как это нередко принято в детских садах) – дети, как правило, приходят из дома сытыми. Если ребенок успевает проголодаться за время дороги из дома, он может перекусить перед тем, как пойти играть. Общий же для всех детей завтрак предлагается после первого организованного занятия.

Сначала дети идут мыть руки. Их сопровождает взрослый, который помогает сохранять очередность, договариваться при возникновении конфликтов и пр.

Во время завтрака (а также обеда и полдника) взрослые выполняют различные функции. Так, есть человек, отвечающий за раздачу еды (к нему дети обращаются, если хотят того, чего нет на столе, просят добавку и пр.). Также за столом есть взрослый, который отвечает за порядок за столом (напоминает о существующих правилах, помогает разрешать возникающие конфликты и пр.). Остальные взрослые помо-

гают определенным детям, которым требуется помощь во время еды (сидят рядом с ними, проговаривают правила, принятые за столом, помогают обращаться к окружающим с просьбой, оказывают физическую помощь, если это требуется, например помогают есть ложкой ребенку с ДЦП).

Постепенно все собираются за столом, рассаживаются, ждут тех, кто задерживается. Ждать помогает взрослый, напоминает о существующих правилах. Когда все собирается за столом, дети и взрослые берутся за руки и желают друг другу: «Приятного аппетита!»

Если кто-то хочет того, чего нет на столе (хлопьев с молоком, сока), нужно поднять руку, тогда взрослый, отвечающий за завтрак, заметит и спросит, чего хочет ребенок.

Во время завтрака есть традиция рассказывать друг другу истории: дети и взрослые по очереди рассказывают разные события из своей жизни. Такой ритуал позволяет обращать внимание ребят друг на друга, а также избежать шума и суеты, которые часто возникают за столом.

Когда ребенок заканчивает есть, он встает из-за стола и отдает тарелку и чашку взрослому. Это означает, что он наелся и готов идти играть.

Дети осваивают социально-бытовую ситуацию «прием пищи за столом» и учатся взаимодействовать в этих рамках. Наличие правил и ритуалов (поднять руку, пожелать приятного аппетита, отдать тарелку и пр.) помогает ребятам, которые имеют сложности с освоением ситуации «питание за столом» (ходят с едой, не едят за столом, играют во время принятия пищи и т.д.). Как правило, постепенно ребенок осваивает такую ситуацию, и ему становится проще удерживаться за общим столом во время еды.

4. Игры по правилам.

Как правило, данная часть дня начинается с того, что ведущий педагог зовет всех ребят в круг, где зажигается свечка и проводятся 1–2 короткие игры, направленные на то, чтобы ребята обратили внимание друг на друга. Затем предлагается знакомая игра по правилам («Кошки-мышки», «Ре-

дичка», «Прыжки в подушки», «Битва мягкими игрушками» и пр.). Если игры надоедают детям, они сменяются новыми играми (как правило, их предлагают педагоги, исходя из решаемых задач, а иногда и сами ребята).

Как правило, педагоги стараются привлечь в игры всех детей, хотя бы на короткое время. Если ребенок отказывается участвовать, педагог не настаивает, но обычно старается придумать роль или деятельность в данной игре, которые бы заинтересовали ребенка (например, «фотографировать» всех на игрушечный фотоаппарат, раскручивать ведущего в жмуриках, собирать ребятам игрушки для боя игрушками и пр.).

Задачи, решаемые в процессе игр по правилам, сходны с теми, которые ставятся в организованной деятельности. Это организация структурированной, понятной, предсказуемой и интересной (сенсорными эффектами, основанной на ритмах и пр.) деятельности, в которую могут включиться все дети независимо от особенностей развития и поучаствовать в ней хотя бы короткое время. Также идет развитие взаимодействия, подражания, моторных навыков, символической активности, развитие функций программирования и контроля выполняемой деятельности. Происходит энергетическая тонизация ребенка.

5. Ручная деятельность («мастерская»).

После окончания организованной игры, как правило, делается короткая пауза, во время которой ребята отдыхают от общих дел. Они могут поиграть самостоятельно, пообщаться в свободной ситуации с педагогами и другими ребятами и пр.

Когда ведущий группы видит, что дети готовы к началу нового занятия, то зовет всех, звеня колокольчиком, за круглый стол.

В процессе данной деятельности решаются такие задачи, как развитие моторных, сенсорных, интеллектуальных способностей, пространственных представлений, а также функций программирования и контроля выполняемой деятельности и социальных навыков (передать материалы, по-

мочь кому-то, поделиться материалами, заинтересоваться работой другого, показать свою работу и пр.).

6. Прогулка.

После занятия в мастерской все дети вместе с педагогами одеваются на прогулку, самостоятельно и с помощью взрослых.

Прогулка – это время свободной игры, возможность отдохнуть эмоционально и физически. Дети имеют возможность организовать свое время самостоятельно, поиграть с определенными детьми и взрослыми.

Как правило, во время прогулки (она длится около часа) педагогами организуется 1–2 игры по правилам или общие сюжетные игры («автобус», «замок», «магазин» и пр.). Часто такие игры возникают по инициативе детей (они организуют игру сами или просят помощи в организации у взрослых). Дети в них участвуют только по желанию, остальным педагоги предлагают поучаствовать, но, если те отказываются, не настаивают.

На прогулке дети получают энергетическую тонизацию: свежий воздух, сенсорная стимуляция (песок, снег, вода и пр.), открытое пространство и т.д. Они могут взаимодействовать в свободной ситуации, а также в рамках организованных, структурированных игр. Дети осваивают социально-бытовые навыки (одевание, ожидание других, переход через дорогу и т.д.).

Часто дети в силу разных причин (насыщенность событиями, большое количество людей в помещении, духота и пр.) быстро устают. Прогулка – хорошее время для того, чтобы восстановить силы. Особенно важно это для особых детей, у которых энергетическое истощение часто возникает быстрее, чем у других. Это может привести к возникновению аффективной вспышки, нежеланию участвовать в групповой жизни.

Прогулка дает им возможность побыть в стороне от окружающих, поиграть в сенсорные игры, пообщаться в спокойной обстановке с детьми и взрослыми.

7. Обед.

Имеет сходную с завтраком структуру организации и задачи.

8. Тихий час.

Это время, когда в спальне раскладываются матрасы и спальники (у каждого ребенка свой спальник), дети укладываются слушать сказку. Обычно те, кто не спит днем, слушают сказку в течение 30–40 минут, а затем тихо выходят в соседнюю игровую. Остальные остаются и засыпают.

Это время нужно для восстановления эмоциональных и физических сил. Также в процессе детьми осваиваются социально-бытовые навыки (раздеться, лечь на свое место, не вскакивать во время чтения сказки и пр.) и развиваются функции программирования и контроля.

Тихий час – время не только для того, чтобы отдохнуть, но и возможность в тихой, спокойной обстановке заметить окружающих.

Зачастую особым детям бывает сложно сразу принять и освоить ситуацию, когда все лежат тихо и слушают сказку. Часто отмечаются ситуации, когда ребята начинают громко говорить, кричать, протестовать, не могут удержаться длительное время на одном месте. Тогда ребенку предлагается полежать недолго (например, пока звучит один короткий рассказ), постепенно время увеличивается. При этом ребенка всегда сопровождает педагог, который тихо рассказывает ему о том, что все ребята лежат, что им необходимо отдохнуть, что можно выйти пошуметь, а потом опять вернуться. Как правило, постепенно время пребывания в спальне и возможности спокойно лежать и отдыхать возрастают.

9. Полдник.

Имеет сходную с завтраком структуру организации и задачи.

10. Свободная игра.

В конце дня не организуется шумных, подвижных игр. Дети могут сами выбрать, во что им играть, чем заняться (возможно, ребенок хочет доделать свою поделку, которую не

успел завершить днем). Как правило, педагоги стараются не вмешиваться в это время в игру детей, скорее, помогают тем, кто обращается за помощью, не может встроиться в общую игру, просит поиграть с ним.

Как правило, в это время обычно разворачиваются сюжетные игры («домик», «автобус», «путешествие» и пр.).

В это время для детей вновь актуальны задачи по взаимодействию с окружающими в неорганизованной ситуации. У них есть возможность установления и развития контактов с окружающими, возможность самостоятельной организации игры или деятельности. А педагоги в процессе видят, насколько дети могут это сделать.

11. Родители забирают детей.

Проблемы, возникающие в группе, и варианты их решения

Организация процесса взаимодействия между детьми – непростая задача, особенно когда в коллективе появляется особый ребенок. В связи с этим возникает много проблем, требующих решения.

Приведем основные.

Большой проблемой является раздражение по отношению к особому ребенку со стороны других детей. Нередко бывает так, что ребенок с особенностями развития ведет себя непривычно и непонятно для окружающих его детей: может закричать, если ему что-то не нравится, отнять игрушку, укусь и т.д. Такое поведение не всегда понятно и приятно детям, в связи с чем нередки проявления недовольства с их стороны, раздражения, иногда агрессии (вербальной или физической).

Для предотвращения таких ситуаций педагоги стараются говорить детям, почему тот или иной человек так себя ведет. Они объясняют ребятам ситуации, которые могут вызывать вопросы, недоумение («почему Ника начала громко плакать, если ей налили сок не в ту чашку»; «почему Антоша разрушил их домик и стал на этом месте раскладывать голо-

воломку»). Специалисты стараются находить решение возникшей проблемы (предложить общую игру; рассказать интересные случаи, похожие на этот, из своей жизни), а также обращают внимание ребят на действия других детей («смотри, какую башню построили Миша и Саша, такая красивая», «посмотрите, какая интересная работа получилась у Верочки»). Это делается, чтобы дети начали замечать положительные, интересные стороны других ребят и стали сами проявлять к ним интерес. Педагоги приглашают ребенка в игру, которую затеял другой (в том числе и особый) ребенок, для того чтобы у детей возникали общие интересы и способы взаимодействия.

Тем не менее конфликты и агрессия бывают нередким явлением среди детей (как среди обычных, так и среди особых ребят). В связи с этим с ребенком, который часто ведет себя агрессивно, всегда старается находиться взрослый, в задачи которого входит упредить проявление агрессии, помочь разрешить конфликт до того, как кто-то получит физический вред, а также маркировать агрессивное поведение, если это все-таки случилось. Например, отсадить ребенка на стул, если он ударил кого-то. Важно понимать, что такая мера является не наказанием для ребенка, а вынесенным вонне способом осознания собственных эмоций и действий.

Вторая проблема, которая возникает достаточно часто: детям бывает сложно взаимодействовать с особым ребенком, трудно установить с ним контакт. Часто отмечаются ситуации, когда единственным поводом для взаимодействия детей является деятельность, организованная взрослым (игры, ручная деятельность и т.п.). Когда особые и обычные дети остаются наедине, им бывает сложно организовать что-то совместное (в силу медленного темпа особого ребенка, трудностей понимания речи, трудностей организации собственной деятельности, трудностей ориентации на переживания другого человека и пр.), в результате особый ребенок выпадает из такого контакта, а обычный – теряет интерес к взаимодействию.

Однако важно отметить, что организация взрослым совместной игры нередко дает хорошие результаты: особый

ребенок начинает интересоваться другими детьми, бывает, что находит себе товарища со сходными интересами и темпом деятельности.

Значительной проблемой является то, что задачи, решать которые необходимо для развития особого ребенка, нередко противоречат общим интересам.

Например, все дети играют в магазин, а особый ребенок не может понять смысл этой сложной сюжетной игры и принять в ней участие. Он мог бы включиться в более понятную и предсказуемую игру по правилам («кошки-мышки», прятки и т.п.), но, если взрослый организует для него такую игру, ему придется прервать захватившую всех остальных игру в магазин. Такие ситуации возникают довольно часто, и, как правило, все же находится возможность соединить разные интересы в рамках одной деятельности, например найти дело в общей игре для особого ребенка, а его игру организовать позже. Скажем, в предыдущем примере можно было бы поступить следующим образом: взять вместе с ним на себя роли покупателей и пойти купить что-то в магазине или же организовать свой магазин и звать ребят в качестве покупателей.

Перечисленные выше трудности являются отнюдь не единственными, возникающими в процессе организации жизни в группе «детский сад», а также при сопровождении ребенка за ее пределами. Немаловажными являются и вопросы о подборе детской группы, о соотношении числа детей с особенностями развития и с обычным развитием, о степени тяжести нарушения развития ребенка, который идет в группу. Также нельзя забывать о важности перенесения навыков общения из ситуации группы в повседневную жизнь ребенка и т.д.

Помощь ребенку после выпуска из группы

Группа «детский сад» для многих детей становится своеобразным «трамплином», позволяющим адаптироваться в детском саду или школе. В процессе занятий дети начинают ориентироваться друг на друга, общаются, у них уменьша-

ются проблемы коммуникации со сверстниками. В таком случае дети перестают посещать нашу группу, но помощь, если она необходима, продолжают получать. Поступив в другое образовательное учреждение, они зачастую продолжают испытывать трудности с общением. Эти трудности обусловлены медленным темпом особого ребенка, тем, что ему трудно понимать речь и организовывать собственную деятельность, трудно ориентироваться на переживания другого человека и пр. В связи с этим многие дети, уходя в школу, продолжают посещать индивидуальные или групповые занятия в ЦЛП. Таким образом, ребенок не остается брошенным в новой для него, непривычной школьной ситуации, а продолжает получать поддержку со стороны специалистов.

Во всех группах ЦЛП к ребенку применяется индивидуальный подход: специалисты всегда стараются ориентироваться на его возможности и ресурсы. Однако такой подход не всегда осуществляется в школе и других местах, которые посещает ребенок. Поэтому у него могут возникать трудности адаптации к новым ситуациям. Поскольку зачастую ребенок продолжает посещать занятия в ЦЛП после поступления в детский сад или школу, у родителей сохраняется возможность обсуждать сложившуюся ситуацию со специалистами, находить совместно способы ее разрешения (например, перейти в другую, более подходящую школу, рассмотреть другие варианты обучения, начать посещать занятия, которые смогли бы снять напряжение и т.д.).

Заключение

Наш многолетний опыт показывает, что многим особым детям такая интегративная группа позволяет пробудить интерес к общению с окружающими, освоить способы взаимодействия, научиться жить в коллективе, освоить социально-бытовые навыки и пр. Безусловно, описанные выше проблемы еще не являются до конца решенными, они требуют тщательного обдумывания и исследования на практике. Мы надеемся, что

представленная модель организации группы «детский сад» позволит заинтересованным специалистам воспользоваться нашим опытом и помочь другим детям в социализации.

Литература

1. Моржина Е. В. Из опыта организации интегративных групп в Центре лечебной педагогики / Е. В. Моржина // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Алехиной – М.: МГППУ, 2011. – С. 130–132.
2. Педагогика, которая лечит / Под ред. М. С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2019.

И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина

Последовательное введение ребенка с расстройством аутистического спектра в группу сверстников и в интегративную группу «детский сад»¹

Из бесед с родителями и педагогами детских садов известно, что детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) без специальной подготовки трудно войти в детский коллектив. Если такому ребенку и удастся освоить режимные моменты, то, как правило, он не общается с детьми и взрослыми (или это очень формальное общение) и не принимает участия в организованных играх и занятиях.

Наш опыт показывает, что введению в группу детского сада должна предшествовать продуманная психолого-педагогическая работа, направленная на *установление и развитие отношений между ребенком и сопровождающим его взрослым* (так как дети с РАС имеют серьезные трудности именно в сфере отношений с людьми). Эта работа осуществляется на регулярных индивидуальных занятиях. По мере решения этой задачи параллельно ведется работа по развитию самовосприятия (собственных физических и эмоциональных границ) и саморегуляции поведения ребенка с РАС.

¹ Впервые опубликовано в сб. *Особый ребенок: исследования и опыт помощи*. – М.: Теревинф, 2014. – Вып. 8. – С. 190–194.

В работе по этим двум направлениям (развитие отношений с людьми и развитие самовосприятия) педагог может для ориентации использовать последовательность их развития в онтогенезе. Подбирая определенные игры, как соответствующие актуальному психологическому возрасту ребенка, так и игры из предшествующего возрастного этапа, уже освоенные им, педагог устанавливает с ним контакт. Эмоциональный контакт и взаимодействие проходят несколько ступеней в своем развитии.

В определенный момент индивидуальной игры с ребенком мы понимаем, что можем попробовать прийти с ним на *групповое занятие*. Мы ориентируемся на следующие *критерии готовности к группе*:

- ребенок уже может переносить активность детской среды, то есть наличие других детей в помещении не ввергает его в состояние паники, он способен наблюдать за другими детьми, проявлять свои интересы;
- он готов следовать за эмоционально значимым взрослым и постепенно осваивать режимные моменты группы;
- объема его внимания хватает, чтобы следить за событиями в группе;
- он может самостоятельно начать и закончить какое-либо действие, способен *сам* совершить переход от одного действия к другому (например, достать из мешочка мячик, по просьбе или по показу, и запустить его с горки).

При введении ребенка с РАС в группу взрослый, который до этого индивидуально играл с ним, становится для него эмоциональной и смысловой опорой. Он помогает ребенку сориентироваться в происходящем, используя при этом доступный для ребенка уровень коммуникации. Он вовлекает ребенка в общие действия (давая эмоционально-смысловой комментарий, доступный ребенку), эмоционально поддерживает ребенка и привлекая его внимание к эмоционально значимым для него деталям происходящего, организует ему возможность все дольше и дольше задерживаться в общей игре или занятии. При возникшем напряжении взрослый

помогает ребенку успокоиться, используя уже наработанные механизмы регуляции поведения (обнять, переключить внимание, эмоционально поддержать или утешить и т.п.) или помогая ему выйти в безопасное пространство.

Когда ребенок осваивается в группе, его поведение начинает регулироваться режимными рамками, он все больше ориентируется на речь педагога (ведущего группы) в организованной ситуации (на уроке, музыке, ручной деятельности). Таким образом, у него появляются новые опоры для пребывания в группе и ему уже не требуется такого плотного сопровождения со стороны эмоционально-значимого взрослого (индивидуального игрока).

У ребенка с РАС развиваются и отношения с другими детьми. Знание последовательности этапов развития отношений со сверстниками в онтогенезе помогает нам сориентироваться и поддержать это взаимодействие. Развитие отношений со взрослым опережает на 1–2 шага развитие отношений с детьми (например, со взрослым ребенок уже научился играть по очереди, а в отношениях с детьми находится на уровне параллельной игры, то есть взаимодействия еще нет, но он уже начинает обращать внимание на другого ребенка, проявлять к нему интерес). Ребенок с помощью взрослого учится соотносить свои действия с действиями других детей.

Критерии готовности к интегративной группе

Постепенно ребенок и играющий с ним взрослый в развитии своих отношений выходят на уровень диалога в рамках совместной игры, у них складываются определенные игровые ритуалы, взрослый может действовать с ребенком по очереди. У ребенка появляется возможность распределять внимание между своими игровыми действиями и игровыми действиями взрослого, он начинает учитывать действия взрос-

лого и соотносить свои действия с его действиями, появляется совместное объединенное внимание на игровых предметах (есть возможность направлять внимание друг друга на различные игрушки и предметы).

В такой ситуации ребенок начинает интересоваться выражением лица и переживаниями значимого взрослого, хочет поделиться своими интересами (например, приносит понравившуюся игрушку). На этом этапе взрослый, с которым сложились подобные отношения, может начать вводить ребенка в интегративную группу «детский сад»¹, начиная с небольшого промежутка времени, чтобы не допустить эмоционального перенапряжения и, как следствие, истощения ребенка. Сопровождающий взрослый находится при ребенке и помогает ему осваивать новую среду, новые отношения. Такое сопровождение продолжается до тех пор, пока у ребенка не сложатся отношения с кем-нибудь из педагогов. Происходит как бы передача отношений. Ребенок все больше ориентируется на его слова, приходит в группу именно к нему, этот педагог становится для него эмоционально значимым взрослым.

В интегративной игровой группе отношения между ребенком и сопровождающим его педагогом тоже должны постепенно развиваться. По сравнению с коррекционной группой в ЦЛП, здесь ребенок часто оказывается в свободной ситуации: свободная игра детей, паузы между играми и занятиями. Эти паузы заполняются спонтанной активностью детей и общением их между собой. Задача взрослого в интегративной игровой группе – помочь ребенку с РАС сориентироваться сначала в организованных играх и занятиях, а затем в свободных, спонтанных. Педагог становится проводником для ребенка, делает среду знакомой, безопасной и доступной.

Как можно вовлечь детей в *общие игровые процессы*? Мы перечислим некоторые из способов:

¹ Подробнее о работе такой группы см. статью Е. С. Домбровской в настоящем сборнике.

- взрослый поддерживает игру ребенка с РАС. Остальные дети, так как они тоже ориентированы на педагога, с интересом начинают наблюдать за происходящим и постепенно вовлекаются в эту игру. Взрослый поддерживает взаимодействие между детьми;

- социальный комментарий: взрослый объясняет другим детям действия, намерения, желания, чувства не только ребенка с РАС, но и любого другого ребенка, помогая каждому осваивать общее социальное пространство;

- помощь в соотношении своих действий и желаний с действиями и желаниями других детей – это относится к работе со всеми детьми, не только к детям с особенностями;

- взрослый постепенно уменьшает свою поддержку, оказываемую ребенку с РАС, и ребенок начинает самостоятельно, с опорой на режимные моменты, отношения с другими детьми, подражание им находиться в среде детского сада (как в организованных, так и в свободных ситуациях);

- параллельно с посещением группы «детский сад» ребенок с РАС обычно продолжает посещать индивидуальные занятия в ЦЛП (игровые занятия по дальнейшему развитию отношений и самовосприятия; занятия с нейропсихологом, логопедом, музыкальные и двигательные занятия).

Такое постепенное и аккуратное введение ребенка с РАС в группу «детский сад» требует длительного времени (иногда этот период может продолжаться около года).

Если ребенок, которого вводят в такую группу, уже умеет сравнивать свои и чужие интересы, эмоции, пытается понимать чужие переживания, начинает понимать желания других людей, период адаптации не займет такого длительного времени. Обычно он длится от трех до четырех недель. Довольно быстро ребенок начинает приспосабливать свое поведение к группе детей и к правилам организации жизни в группе. В этом случае взрослый только помогает ему сориентироваться в ситуации, понять правила, познакомиться с другими членами группы.

Наш маленький интегративный «сад» можно рассма-

тривать как промежуточную ступень интеграционного маршрута любого ребенка. Получив опыт принятия, поддержки, безопасного освоения социального пространства, опыт ориентации в событиях дня, в отношениях между детьми, опыт участия во взаимодействии с другими детьми и занятия своей позиции в этом взаимодействии, дети получают возможность перенести этот навык в новые условия: пойти потом в государственный детский сад (где больше детей в группе, возможно, больше организованных занятий) или в школу, в зависимости от возраста ребенка.

А. А. Легостаева

Дневная занятость и предпрофессиональная подготовка для молодых людей (18+) с множественными нарушениями развития «Рабочий полдень»¹

Группа дневной занятости и предпрофессиональной подготовки «Рабочий полдень» была создана в ответ на растущий запрос родителей на занятия для молодых взрослых (старше 18 лет) с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). До 18 лет большинство детей-инвалидов Москвы в большей или меньшей степени охвачены образовательными и досуговыми программами (в том числе бесплатными для родителей, финансируемыми государством). Почти все дети-инвалиды посещают школы. Образование, занятость, досуг взрослого человека с инвалидностью (закончившего школу) – большая проблема для семей, в которых проживают такие люди. Благотворительный фонд «Жизненный путь» ставит своей задачей работу с молодыми людьми от 18 лет с ментальными, психическими, поведенческими особенностями, проживающими дома, не посещающими образовательные учреждения, и группа «Рабочий полдень» – одна из инициатив фонда.

Основными целями работы группы «Рабочий полдень» являются:

- организация еженедельных структурированных разноплановых занятий для молодых взрослых с тяжелыми нару-

¹ Публикуется впервые.

шениями развития (органические поражения ЦНС, ДЦП, генетические синдромы, аутизм, психиатрические заболевания);

- профориентация молодых людей с нарушениями развития. Поиск возможного образовательного и профессионального маршрута с опорой на интересы и сильные, сохранные стороны человека с инвалидностью;

- развитие навыков самообслуживания. Подготовка к самостоятельному (сопровождаемому) проживанию;

- профилактика помещения молодого человека с ТМНР в стационарное учреждение;

- оказание психологической помощи родителям (законным представителям) молодых взрослых с инвалидностью;

- распространение информации о людях с нарушениями развития, повышение толерантности общества (реализуется благодаря участию на добровольных началах в качестве ассистентов, помощников в программе «Рабочий полдень» студентов педагогических и психологических факультетов вузов, а также добровольцев, не планирующих связывать свою профессиональную деятельность с помощью людям с нарушениями развития).

Родители, воспитывающие нормативно развивающегося ребенка, могут рассчитывать на естественную сепарацию своего сына или дочери по мере взросления. Родители, воспитывающие ребенка с нарушениями развития, становятся заложниками неизлечимого заболевания своего ребенка, а объем помощи государства такой семье по мере взросления ребенка лишь уменьшается. Также уменьшаются и нематериальные ресурсы семьи – например, здоровье родителей, количество родственников, которые принимали участие в воспитании ребенка (уходят бабушки, дедушки, оставляют семью отцы). Возможность передать на несколько часов заботу о своем взрослом ребенке профессионалу или добровольцу, работающему под руководством профессионала, – огромная поддержка для родителя. Высвобождающийся временной ресурс дает возможность родителю позаботиться о себе (погулять, сходить к врачу, поговорить с друзьями). Регулярные встречи родителей участников группы могут

также стать импульсом к созданию родительской организации, которая будет бороться за права особых взрослых.

Режим работы, клиентский и педагогический состав

Группа «Рабочий полдень» работает 3 раза в неделю с 12 до 16 ч. После занятий всегда проводится педагогический совет, в котором принимают участие и сотрудники, и добровольцы. Ежедневно в программе могут принять участие до 10 человек (клиентов). Так как каждому особому взрослому требуется индивидуальное сопровождение, это оптимальное количество участников, которое позволяет организовать эффективное обучение и досуг в безопасной ситуации. Участники программы – постоянные, состав группы почти не меняется в течение учебного года. Если кто-то из участников группы перестает посещать занятия (по причине отъезда, длительной госпитализации и пр.), мы имеем возможность взять на его место следующего человека из очереди. На занятия в группе большой запрос.

Группа обычно формируется из молодых людей с различными нарушениями, которым комфортно быть вместе (так, если в группе есть человек, которому трудно переносить громкие звуки, мы стараемся не объединять его в одной компании с тем, кто часто кричит).

В группе работают психолог (руководитель группы), специалист по ручной деятельности, педагог по самообслуживанию, музыкальный терапевт, сопровождающие (штатные сотрудники и добровольцы). В качестве консультантов привлекаются психиатр (по запросу родителей и педагогов), физический терапевт (вопросы самообслуживания, передвижения, позиционирования), юристы (оформление инвалидности, ИПРА и ИППСУ¹, вопросы дееспособности и пр.).

¹ ИПРА – индивидуальная программа реабилитации или абилитации инвалида; ИППСУ – индивидуальная программа предоставления социальных услуг.

Критерием оценки эффективности работы группы являются эмоциональное и соматическое состояние участника группы и его родителей. Регулярно проводятся собеседования и анкетирование семей для оценки и повышения качества предоставляемого сервиса.

Структура дня

Первая половина дня (до обеда) – «рабочая». С 12 до 14 часов участникам группы предоставляется выбор из общественно полезных дел (изготовление изделий для благотворительной ярмарки, приготовление обеда, уборка). Выбор может быть предложен педагогом (сопровождающим) устно (для человека с достаточно хорошим пониманием речи) или с помощью картинок (визуальная поддержка используется для людей с речевыми ограничениями – импрессивными и экспрессивными). Вторая половина дня – досуговая. С 14 до 16 часов у участника группы есть возможность принять участие в совместном обеде, музыкально-терапевтическом занятии или прогулке. При любой смене вида деятельности поощряется выбор, избирательность. Обязательно участвовать только в мероприятиях первой половины дня (но и здесь есть возможность выбрать наиболее привлекательное дело), во второй половине дня можно отдохнуть.

1. Профориентационная мастерская (ручная деятельность), 120 минут.

Педагог (мастер) находится в постоянном поиске наиболее удачной ручной деятельности для каждого конкретного клиента. Мы работаем с глиной, шерстью, нитками, деревом, бумагой и другими материалами, которые могут быть интересны как с точки зрения процесса, так и с точки зрения результата. Важно, чтобы взрослый человек (какими бы серьезными ни были его интеллектуальные или физические нарушения) видел результат своего труда. Это работает на самоуважение и коррелирует с поведением (заметно, что на-

личие занятости с видимым результатом делает человека спокойнее, веселее).

2. Самообслуживание, 30–60 минут.

Наиболее важные навыки самообслуживания, которые мы можем оттачивать на занятиях, это навык пользования туалетом и навык приготовления себе еды. Также мы много времени уделяем уборке за собой и другими (в том числе это дело может стать профессией для кого-то из участников группы). Стереотипы пользования туалетом, которые сформировались дома, в отношениях с родителями, довольно сложно разрушать в домашней ситуации. В новом помещении и с новыми людьми можно сформировать новые, менее инфантильные привычки (поведенческие – например, закрывать дверь, смывать, не ходить раздетым; гигиенические – например, мыть руки). Мы используем визуальную поддержку (пошаговые инструкции) для обучения навыкам гигиены.

Во время приготовления обеда мы используем много специальных приспособлений, которые облегчают кухонный труд (например, механические и электрические приборы для нарезания и перемешивания). Для соблюдения правил гигиены также используются написанные или нарисованные правила.

Во время обеда также большое внимание уделяется развитию навыков самообслуживания. Мы поощряем самостоятельность. Многие участники наших групп дома лишены возможности, например, самостоятельно налить себе суп (родственники не дают это делать, так как получается неаккуратно) или отрезать хлеб. Также нередко молодые взрослые демонстрируют выученную беспомощность: при сохраненных физических возможностях они отказываются делать что-либо, так как привыкли к обслуживанию. С этим стереотипом также удастся бороться на занятиях.

3. Музыкальное занятие, 60 минут.

Музыкальный терапевт использует преимущественно взрослый песенный репертуар и настоящие музыкальные инструменты (не погремушки) – это демонстрация уважи-

тельного отношения к участникам группы, символическое маркирование их возраста и социального статуса. Эта малая мера помогает и родителям осознавать, что дети растут, что им могут быть интересны разговоры и песни про различные чувства, про путешествия, про отношения. Музыкальный терапевт старается поощрять активность участников группы. Музыкальное занятие – это не концерт, а взаимодействие, общение.

4. Прогулки, 30–60 минут.

Большинство городских жителей испытывают дефицит движения. Люди с инвалидностью двигаются еще меньше других (из-за недоступности среды, из-за недостатка сопровождения – возможностей у опекунов гулять на свежем воздухе столько, сколько хотелось бы подопечному). Прогулка на программе «Рабочий полдень» может быть выбрана участником программы в качестве отдыха после работы или обучения. Сопровождение на прогулке не-родственником снижает эмоциональную нагрузку на семью (чересчур внимательные взгляды или неприятные слова достаются не родителям, а более устойчивому к такого рода психологическому воздействию человеку – сопровождающему).

Заключение

Мы верим, что человек с самыми тяжелыми нарушениями может стать незаменимой частью профессионального коллектива, если правильно подобрать ему дело, разглядеть возможности и развивать их планомерно и терпеливо в течение нескольких лет. Молодые взрослые с нарушениями развития – одна из самых уязвимых категорий людей с инвалидностью на сегодняшний день. Мы можем им помочь почувствовать радость жизни, труда.

Литература

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра / Ред. и сост. Рыскина В. – СПб.: Скифия, 2016.
2. *Бейкер Брюс Л.* Путь к независимости / Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. – М.: Теревинф, 2000.
3. *Битова А. Л.* Место музыкальной терапии в системе помощи ребенку с нарушениями развития / А. Л. Битова, И. С. Константинова, А. А. Цыганок // *Особый ребенок: исследования и опыт помощи.* – М.: Теревинф, 2009. – Вып. 6–7. – С. 206–221.
4. *Дарлинг Р.* Обычные семьи, особые дети / Р. Дарлинг, М. Селигман; пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой – М.: Теревинф, 2019. – (Особый ребенок).
5. *Лаврентьева Т. Е.* Обучение основам ремесла и развитие общения на занятиях в керамической мастерской / Т. Е. Лаврентьева, О. В. Караневская. – М.: Теревинф, 2009. – (Лечебная педагогика: методические разработки).
6. *Квятковска М.* Глубоко непонятые дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта / М. Квятковска; пер. с польского С. Карпенюк. – СПб.: Скифия, 2016.
7. *Ремесленные мастерские: от терапии к профессии / Сост. Ю. В. Липес.* – М.: Теревинф, 2004.
8. *Хилько А. А.* Индивидуальный план улучшения качества жизни молодых людей с нарушением интеллекта / А. А. Хилько. – СПб.: [б.и.], 2000.

Лечебная педагогика: базовые подходы и практические рекомендации

Научный редактор И.С. Константинова
Составители И.С. Константинова, М.С. Дименштейн
Выпускающий редактор М.С. Дименштейн
Макет и верстка Д.Р. Павлов
Корректор Н.А. Жигурова

Подписано 08.07.2020.
Формат 148×210.
Гарнитуры Yefimov Serif и Yefimov Sans.

Издательство «Теревинф»
для переписки: 119002, Москва, а/я 9
телефон: (495) 585 0 587
эл. почта: zakaz@terevinf.ru
сайт: terevinf.ru
интернет-магазин: terevinf.com
соцсети: facebook.com/terevinf,
vk.com/terevinf, instagram.com/terevinf



**ОСОБОЕ
ДЕТСТВО**

Центр
лечебной
педагогике

РБОО «Центр лечебной педагогики»
Телефон/факс (499)131-06-83
119311, Россия, Москва, ул. Строителей, 17Б
Эл. почта: ccpmain@ccp.org.ru
facebook: rboo.clp
Сайты: ccp.org.ru, osoboedetstvo.ru

Центр лечебной педагогики (ЦЛП) создан в 1989 году по инициативе родителей и специалистов для помощи детям с особенностями развития: аутизмом, генетическими синдромами, ДЦП и т.д.

За время работы Центра здесь получили помощь более 26 000 детей и их семей, прошли обучение более 35 000 специалистов.

С детьми и их семьями работают педагоги, дефектологи, нейропсихологи, логопеды, психологи, музыкальные и арт-терапевты, физические терапевты, врачи и другие специалисты.

Наша миссия

Реализация прав людей с нарушениями развития на образование, реабилитацию и достойную жизнь.

Наши цели

Лечебно-педагогическая помощь и социальная интеграция детей и молодых людей с нарушениями развития, поддержка их семей. Распространение методов лечебной педагогики.

Основные направления деятельности

- Коррекционно-развивающие занятия с детьми.
- Психологическая и правовая поддержка семей.
- Подготовка специалистов в сфере лечебной педагогики.
- Работа с волонтерами, общественная деятельность.

Работа с детьми

- Реабилитация и обучение детей с нарушениями психического развития (индивидуально и в группах).
- Игровая, музыкальная, физическая, арт-терапия
- Амбулаторно-консультативная помощь.
- Помощь особым детям раннего возраста.
- Интегративный детский сад.
- Подготовка к школе.
- Предпрофессиональная подготовка подростков с нарушениями развития (керамическая, столярная и другие мастерские).
- Социальная адаптация в летнем интегративном лагере.

Издание осуществлено в рамках проекта РБОО «Центр лечебной педагогики» с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов.

