

Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова, И.С. Константинова,
М.А. Посицельская, М.В. Яремчук



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

Опыт работы Центра лечебной педагогики

Ирина Константинова

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

«Интермедиатор»

2015

УДК 376.1
ББК 74.3

Константинова И. С.

Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе /
И. С. Константинова — «Интермедиадор», 2015 — (Опыт работы Центра лечебной педагогики)

ISBN 978-5-4212-0267-7

В книге рассказывается, как подготовить к школе детей с особенностями развития эмоционально-волевой сферы, вызванными расстройствами аутистического спектра, нарушениями сенсорной интеграции, СДВГ, множественными нарушениями развития и др. Без специальной подготовки такие дети не могут налаживать отношения с другими детьми и взрослыми, им сложно принимать правила школьной жизни. Средовой подход, сложившийся в Центре лечебной педагогики, позволяет провести ребенка с нарушениями общения по пути от индивидуальных занятий к полноценному участию в жизни группы и в дальнейшем – школьного класса. В книге подробно описываются этапы введения детей в группу; рассказывается, из каких занятий складывается день; приводятся общие законы построения занятий, позволяющие шаг за шагом включить ребенка с проблемами поведения в достаточно разнообразные среды – урока, перемены, музыкального занятия и т. д. Большое внимание уделено трудностям, возникающим в процессе работы, и путям их преодоления. Для учителей, психологов, педагогов, воспитателей детских садов, специалистов ППМС-центров и других организаций, работающих с детьми с нарушениями развития.

УДК 376.1
ББК 74.3

ISBN 978-5-4212-0267-7

© Константинова И. С., 2015

© Интермедиа, 2015

Содержание

Предисловие	6
Использование средового подхода в процессе интеграции	7
Создание группы подготовки к школе и ее работа	8
Занятия и среды в системе подготовки к школе	9
Использование средового подхода в процессе интеграции	10
Введение	10
Цель работы	12
Задачи курса подготовки к школе	13
Критерии готовности к школе	14
Формы работы	15
Средовой подход	17
Среда как система отношений	18
Пример среды: школа	20
Конец ознакомительного фрагмента.	22

**Татьяна Алексеевна Бондарь, Има
Юрьевна Захарова, Ирина Сергеевна
Константинова, Мария Алексеевна
Посицельская, Мария Викторовна Яремчук**
**Подготовка к школе детей с
нарушениями эмоционально-
волевой сферы: от индивидуальных
занятий к обучению в классе**

Предисловие

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

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

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

Использование средового подхода в процессе интеграции

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

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

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

Как помочь ребенку развиваться?

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

Как вводить ребенка в группу, интегрировать его в группу?

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

Создание группы подготовки к школе и ее работа

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

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

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

Что делать взрослым, чтобы группа «работала»?

В главе «Роли взрослых во время групповых занятий» описывается командный подход в работе с группой *особых* детей. Перечисляются различные роли взрослых с административной точки

зрения и по отношению к детям, подчеркивается, что эти роли могут не совпадать (например, административное главенство не обязательно совпадает с главенством в глазах детей). Описываются социальные и межличностные роли взрослых по отношению к детям. Подчеркивается, что некоторые роли противоречат друг другу и потому не могут выполняться одним и тем же педагогом по отношению к одному и тому же ребенку. Постулируется необходимость регулярных педсоветов и обсуждений, а также супервизии для полноценного группового процесса.

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

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

Как устроена жизнь ребенка на занятиях по подготовке к школе?

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

Занятия и среды в системе подготовки к школе

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

Что нужно делать, когда дети отдыхают на перемене?

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

Как помочь ребенку «вписаться» в структурированное занятие?

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

Что дают ребенку музыкальные занятия?

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

Как сделать, чтобы дети учились на уроке?

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

Как научить ребенка одеваться после занятий?

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

Использование средового подхода в процессе интеграции

Введение

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

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

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

А. Линдгрен. «Пеппи Длинный чулок»

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

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

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

Проблемы поведения не всегда бывают вызваны «плохим воспитанием» (хотя бывает и так). Иногда у ребенка просто не получается вести себя в соответствии со школьными требованиями. Ведь для этого ему необходимо скоординировать работу различных систем¹ организма: воспринять самые разнообразные ощущения (звонок, инструкция учительницы, схема на доске, прикосновение другого человека, запах булочек из столовой), переработать всю эту информацию, как-то к ней отнестись и дать именно тот ответ на сложное воздействие среды, которого ожидает от него школа. «Поскольку человеку необходимо двигаться, учиться или вести себя подобающим образом, мозг должен организовать все вышеупомянутые ощущения. Он определяет область соответствующих ощущений, сортирует и располагает их в определен-

¹ Слуховой, зрительной, речевой, интеллектуальной, двигательной и даже дыхательной – в нашей практике встречались дети, которые не могли писать и дышать одновременно.

ном порядке, подобно регулировщику, направляющему движение машин» (Айрес, 2010, с. 21–22).

Вот типичные трудности, с которыми может столкнуться ребенок:

– слишком высокий или слишком низкий темп происходящего (ребенок не успевает выполнять задания вместе со всеми или не умеет подождать других);

– пугающие и раздражающие сенсорные впечатления (ребенок не выносит того, что его руки испачканы в краске, и не может продуктивно работать на уроке труда; или он боится, что кто-то из детей прикоснется к нему на перемене, и поэтому целый день не встает со своего места);

– огромное количество впечатлений, большую часть которых нужно проигнорировать², а остальные обработать (ребенок не может сконцентрироваться на словах учителя, отвлекаясь на скрип двери, шуршание тетрадей и слова соседа по парте);

– необходимость в сравнительно короткое время построить взаимоотношения с новыми взрослыми и сверстниками (ребенку трудно общаться с незнакомыми одноклассниками, выходить к доске, выполнять новые задания; поддержка со стороны взрослого могла бы ему помочь, но для этого необходим эмоциональный контакт с учителем, который еще не сформирован);

– непредсказуемость ситуации (каждый из участников образовательного процесса вносит свой вклад в поток ощущений, обрушивающихся на ребенка; происходящих событий очень много, часто они непредсказуемы, уникальны в жизненном опыте ребенка, а у него нет возможности или навыка гибко и быстро реагировать на происходящие изменения);

– необходимость задействовать недостаточно развитые каналы восприятия («некоторые дети не замечают то, что написано на доске слева от них, пишут только на правой стороне тетради или начинают читать с середины строки» (Глозман, 2009, с. 111); другим трудно воспринимать информацию, написанную на доске, далеко от них; третьи хорошо усваивают то, что они видят, и намного хуже – устные объяснения учителя, и т. д.)³;

– высокие требования к выносливости (ребенок истощается за 5 минут и просит отпустить его к маме, а урок длится 40 минут, а за ним еще и еще...).

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

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

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

² Проблему игнорирования «лишних» стимулов обычно недооценивают; между тем зачастую именно обилие посторонних впечатлений мешает ребенку сконцентрироваться на задании учителя. Для того чтобы справиться с этой проблемой, ему нужно активно регулировать поле своего внимания (иногда его надо сужать, иногда – расширять).

³ См. также: Доброхотова и др., 1996; Сакс, 2005.

к тому, что его начинают считать «необучаемым», невзирая даже на высокий уровень интеллекта.

Таким детям необходима коррекция, то есть система занятий, имеющих целью «формирование функционального органа либо целой функциональной системы, позволяющих правильно осуществляться тому или иному психическому процессу» (Цыганок, Гордон, 1999, с. 103), в данном случае – процессу адаптации к школьной ситуации, освоения школьной среды. «Не решив задачу организации учебного поведения аутичного ребенка или решив ее частично, педагог не может впоследствии добиться его продуктивной работы на занятиях, осмысленного усвоения им навыков чтения и письма» (Лаврентьева, 2008). Настоящая книга посвящена описанию медленной и кропотливой работы по формированию у детей навыков адаптации, умения принимать нормы и правила школьного социума.

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

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

Цель работы

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

Важно отметить, что процесс интеграции подразумевает не только готовность общества принять ребенка с особенностями развития, но и возможность ребенка войти в это сообщество, не «ломаю» его, установить отношения с другими членами сообщества. При этом происходит взаимное обогащение (развитие) как ребенка, так и сообщества (среды)⁴.

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

- массовые общеобразовательные школы;

⁴ Поэтому мы предпочитаем говорить не об инклюзии, а об интеграции (хотя первый из этих терминов входит сейчас в язык официальных документов и закона об образовании): интеграция – процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов (подробнее см.: Дименштейн, Ларикова, 2009).

- школы надомного обучения;
- школы, реализующие программы инклюзивного (интегративного) образования;
- специальные коррекционные школы (I–VIII видов);
- школы при ЦПМСС и других государственных центрах⁵;
- другие школы и центры.

Задачи курса подготовки к школе

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

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

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

1. Формирование и развитие личностной готовности к школьному обучению:

- а) формирование позиции школьника и отношения к новой роли:
 - формирование и развитие ролевого общения с взрослым (учитель-ученик), умения принимать помощь взрослого, выполнять инструкцию, в том числе фронтальную;
 - развитие мотивационной сферы, формирование познавательных интересов, формирование способности принимать учебную задачу, пробуждение интереса к внешней школьной атрибутике;
- б) развитие эмоционального взаимодействия и коммуникативных навыков:
 - развитие общения со сверстниками в процессе учебной деятельности и на переменах;
 - пробуждение желания участвовать в совместной деятельности с другими детьми;
 - обучение адекватному выражению различных эмоциональных состояний;
 - формирование умения обходиться без помощи и поддержки родителей в течение школьного дня, обращаться за помощью к другим взрослым, принимать помощь;
 - формирование умения справляться со сложными ситуациями социально приемлемыми способами;
- в) формирование и развитие самосознания и самоконтроля, развитие произвольной регуляции поведения и деятельности.

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

- развитие восприятия;
- развитие зрительного и слухового внимания;

⁵ В структуре государственной системы образования существуют центры с разными названиями: ЦПМСС – центр психолого-медико-социального сопровождения, ЦЛПиДО – центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения, ЦППРиК – центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции и др.

- развитие памяти;
- развитие речи;
- развитие пространственных представлений;
- развитие зрительно-моторной координации;
- развитие наглядно-образного мышления;
- формирование и развитие предпосылок логического мышления;
- формирование возможностей для переноса приобретенных навыков в другую ситуацию;
- развитие общеучебных и предметных знаний, умений, навыков.

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

Критерии готовности к школе

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

Принятие *роли школьника* означает, что ребенок:

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

Коммуникативные навыки проявляются в том, что ребенок:

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

Развитие *произвольной регуляции* проявляется в том, что ребенок:

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

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

началу не обладает достаточной мотивацией, но привержен ритуалам и стереотипам, ориентирован на соблюдение правил – он сможет принять школьную жизнь благодаря четкой

структуре занятий и регламентации поведения. У третьего ребенка не получается наладить отношения с взрослыми, зато он интересуется детьми и подражает им – и он «удержится», адаптируется в школе.

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

Формы работы

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

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

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

Работа проходит в два этапа.

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

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

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

Для работы желательно соблюдение следующих условий:

– наличие помещений: раздевалки, игровой, класса, комнаты для музыкальных занятий, физкультурного зала, мастерской – как минимум необходимо 2–3 комнаты, чтобы занятия в них можно было проводить одновременно; также полезно иметь комнату, где в определенный момент не проводятся занятия и куда ребенок, уставший от шума и активности остальных детей, может пойти, чтобы отдохнуть;

– возможность привлечения ассистентов (ими могут быть студенты вузов, проходящие производственную практику; родители детей с особенностями развития, не занимающихся в

этой группе; люди любых специальностей, заинтересованные в помощи детям с особенностями развития⁶);

- возможность при необходимости многократно менять расписание, приспособив его под мобильную структуру индивидуальных и групповых занятий;
- медицинское сопровождение педагогического процесса;
- регулярные встречи специалистов, позволяющие осуществлять командный подход в работе педагогов, психологов, эрго-терапевтов, физических терапевтов⁷, врачей, ассистентов;
- возможность проведения занятий родительской группы, индивидуальных бесед специалистов с родителями.

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

Этот подход хорош тем, что «не имеет ни порога, ни потолка». На начальном уровне работа в соответствии с ним не требует специальных знаний, им может воспользоваться даже группа родителей, которые решили помочь своим детям подготовиться к школе. В этой ситуации полезными оказываются самые неожиданные профессиональные навыки: например, наличие в группе родителей музыканта, столяра или театрального осветителя позволяет продумывать среды с совершенно особыми точками зрения.

Конечно, наличие в команде профессиональных психологов, учителей, логопедов, дефектологов, врачей ставит работу на профессиональную основу. Очень полезна помощь нейропсихолога⁸, который, обследовав детей, ясно сформулирует для каждого ближайшую задачу развития. Эта задача будет учитываться при моделировании среды. В случае если дети имеют двигательные нарушения, необходима помощь физического терапевта (если нет возможности организовать занятия по моторному развитию, физический терапевт может регулярно оценивать состояние ребенка, консультировать родителей и специалистов и т. д.). Но самое главное – готовность заинтересованных людей искать и пробовать, справляться со сложностями и видеть маленькие шаги на пути к большой цели.

Подробному описанию средового подхода посвящена следующая глава.

⁶ Для ассистентов, не имеющих специального образования, целесообразно организовать обучение в виде семинаров, лекций, демонстрации учебных видеоматериалов, рекомендаций по подбору литературы и т. д.

⁷ В данном случае физический терапевт и эрготерапевт привлекаются прежде всего как специалисты, помогающие оптимизировать среду обитания ребенка с точки зрения осуществления той или иной деятельности на занятиях. Для этого используются специальное оборудование, приспособления, мебель. О профессиях физического терапевта и эрготерапевта см., например: Клочкова, 2002.

⁸ Подробное описание нейропсихологического подхода к познавательному развитию детей см.: Цыганок, Виноградова, Константинова, 2006.

Средовой подход

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

Патрик Сансон⁹. Из лекции

Отталкиваясь от представлений Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка как о совокупности значимых отношений¹⁰, мы рассматриваем любую среду – вагон метро, детский сад, семью, рабочий коллектив – прежде всего с точки зрения того, какую *систему отношений* предлагает ребенку эта среда. Человек, попадая в ту или иную среду, вступает (или не вступает¹¹) с ней во взаимодействие, то есть у него складываются определенные отношения с ее элементами: устройством пространства, структурой времени, находящимися в ней людьми. Например, в семье есть свои традиции, свой темп и режим жизни, у каждого члена семьи есть свое пространство, своя роль. И совсем другие отношения и роли предлагает ребенку, например, среда школы или дворовой компании¹². Среда как совокупность отношений между людьми подразумевает, что в ней есть несколько человек, по крайней мере, двое. Иногда человек присутствует не напрямую, а через предметы культуры, с которыми мы действуем и которые были созданы другими людьми.

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

Наша работа строится таким образом, что ребенку предоставляется возможность взаимодействия с разными людьми, каждый из которых придерживается определенной стабильной роли, пытается вступить с ребенком в связанные с этой ролью отношения, что помогает и ребенку вести себя соответственно, то есть осваивать и принимать на себя ту или иную роль.

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

¹⁰ «Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» (Выготский, 2000).

¹¹ Ср.: «Я оставалась в состоянии пустоты, где люди были только обстоятельствами, а не отношениями» (Юханссон, 2010, с. 142).

¹² В прошлом дворовые компании служили для многих (хотя и не для всех) детей развивающей средой, которая естественным образом решала многочисленные коррекционные задачи. На глазах нашего поколения исчезает эта субкультура, прекрасно описанная в книге М.В. Осориной(2011).

Участвуя в занятиях, ребенок постепенно осознает, какого поведения можно ожидать от учителя и от музыкального терапевта, что можно и что нельзя позволить себе в игре.

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

Среда как система отношений

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

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

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

В средовом подходе понятие хронотопа преломляется несколько иначе.

Природа того, что осваивает ребенок, – скорее социальная, чем жанровая. Для того чтобы ребенок осваивал культурно-исторический опыт общества, он должен научиться «вписываться» в рамки предлагаемого ему устройства пространства, времени, социальных отношений и т. д. «В социальной психологии хронотоп означает типическую повторяющуюся ситуацию, в которой происходит процесс общения. Известны хронотоп школьного урока, где формы общения заданы традициями обучения, хронотоп больничной палаты, где доминирующие

установки (острое желание излечиться, надежды, сомнения, тоска по дому) накладывают специфический отпечаток на предмет общения, и др.» (Общая психология, 2005).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Борис, 5 лет.

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

Осваивая ту или иную среду, мы осваиваем тот или иной культурный опыт, стоящий за ней, тот или иной смысл¹³, ради которого была создана эта среда. Например, в детском саду яркая эмоциональность других детей побуждает дошкольника вступить в игровые отношения с ними и освоить опыт взаимоотношений между людьми как представителями различных социальных позиций; в компаниях подростков растущий человек получает возможность социального сравнения с «равными другими» и в результате начинает лучше понимать себя – эмоциональное переживание сходных проблем и радостей способствует формированию интереса к внутреннему миру других людей, тем самым содействуя развитию самосознания, и т. п.

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

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

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

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

Пример среды: школа

Основным смыслом пребывания ребенка в школе является усвоение системы знаний и представлений, категориального аппарата, выработанного человечеством, знакомство с ведущими направлениями мыслительной деятельности человека, приобретение возможности самостоятельного поиска и анализа информации. Рассмотрим, как различные характеристики этой

¹³ Ср. у М.М. Бахтина: «...всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хронотопов» (1975).

среды, ее структура помогают реализации этой цели и как ребенок может освоить эту среду и принять ее главный смысл.

Пространство. Уроки проводятся в определенном помещении (классе), в котором каждому ученику отведено его «более личное» пространство – парта (часть двойной парты). Несмотря на то что данная парта «принадлежит» этому ученику, он не может распоряжаться ею полностью по своему усмотрению: нельзя портить парту, помещать на нее посторонние предметы (например, игрушки, конфеты, книги, чтение которых не входит в план текущего урока, и т. п.). Некоторые уроки проводятся в других помещениях, где вообще нет парт, или у ученика может быть другое место за другой партой и т. д. На перемене можно пойти в рекреацию, коридор, посетить столовую или туалет.

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

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

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

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

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

– эмоциональны (ребенок заинтересован в положительной оценке сделанного им, в похвале учителя);

– иерархичны (учитель всегда опытнее, мудрее, эрудированнее ребенка в данной области знаний);

– стабильны (подобные отношения существуют, как правило, в течение четырех лет начальной школы и во многом вносят свой вклад в то, каким образом сложатся отношения ребенка с учителями и другими социально значимыми взрослыми в дальнейшем);

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.