



Центр  
лечебной  
педагогики



Издание осуществлено в рамках проекта  
РБОО «Центр лечебной педагогики» при поддержке  
Международного Католического Бюро Ребенка (BICE)

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

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

Издание шестое,  
исправленное и дополненное

Москва Теревинф 2019

УДК 376.1

ББК 74.3

П44

**Т.А. Бондарь, И.Ю. Захарова, И.С. Константинова,**

**М.А. Посицельская, А.Е. Рязанова, М.В. Яремчук**

П44 Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. 6-е изд. / Т. А. Бондарь [и др.]. – М.: Теревинф, 2019. – 280 с.

ISBN 978-5-4212-0602-6

I. Бондарь, Т. А.

В книге рассказывается, как подготовить к школе детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями сенсорной интеграции, ЗПР, 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 психолого-педагогических центров и других организаций, работающих с детьми с нарушениями развития.

© Авторский коллектив, 2011

© Авторский коллектив, дополнение и переработка, 2019

© Теревинф, 2019

# 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 изменение должно продумываться и обсуждаться.

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 настоящее время существует и развивается большое количество разнообразных подходов к помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития эмоционально-волевой сферы. Их весьма грубо можно разделить на две группы: поведенческие и развивающие. Описанный в этой книге подход ближе к эмоционально-уровневому подходу, разработанному в Институте коррекционной педагогики РАО.

### **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 предлагаемая программа действий ориентирована на подготовку детей с особенностями развития к учебе в одном классе (группе) со сверстниками, а не в форме индивидуальных занятий с учителем.

**КАК ПОМОЧЬ РЕБЕНКУ РАЗВИВАТЬСЯ?**

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

**КАК ВВОДИТЬ РЕБЕНКА В ГРУППУ, ИНТЕГРИРОВАТЬ ЕГО В ГРУППЕ?**

В главе «Интеграционный маршрут» приводятся примеры успешной интеграции особых детей в социуме, описываются различные развивающие среды, процесс введения ребенка в группу. Рассматриваются основные этапы работы, критерии готовности ребенка к каждому следующему этапу. Подробно описывается система возможных опор, помогающих 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. 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 дан-

ного 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 эту группу 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 занятия группы и принципы составления расписания, 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, физкультура, танцы. 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 дети, по идее, играют совершенно самостоятельно. Тем не менее взрослые не могут считать себя полностью свободными, потому что как минимум 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: при-



ветствие, 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 эмоций 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. Линдгрэн.* Пеппи Длинныйчулок

В настоящее время многие дети с проблемами поведения и особенностями развития эмоционально-волевой сферы все еще не получают адекватного обучения и воспитания. Большая часть их оказывается исключенной 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 помогают первоклассникам. Знают об этом и многие родители, 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 подобной помощи, ребенок не только не сможет занять свое «место ученика», но и, возможно, будет мешать другим детям: кричать, вскакивать во время урока, то есть не сможет стать активным участником образовательного процесса и даже будет исключен из него; при этом у учителя останется ощущение некомпетентности.

Проблемы поведения не всегда бывают вызваны «плохим воспитанием» (хотя бывает и так). Иногда у ребенка просто не получается вести себя в соответствии со школьными требованиями. Ведь для этого ему необходимо скоординировать работу различных систем организма: воспринять самые разнообразные ощущения (звонок, инструкция учительницы, схема на доске, прикосновение другого человека, запах булочек из столовой), переработать всю эту информацию, как-то к ней отнестись и дать именно тот ответ на сложное воздействие среды, которого ожидает от него школа. «Поскольку человеку необходимо двигаться, учиться или вести себя подобающим образом, мозг должен организовать все вышеупомянутые ощущения. Он определяет область соответствующих ощущений, сортирует и располагает их в определенном порядке, подобно регулировщику, направляющему движение машин» (Айрес, 2018, с. 21–22).

Вот типичные трудности, с которыми может столкнуться ребенок:

- слишком высокий или слишком низкий темп происходящего (ребенок не успевает выполнять задания вместе со всеми или не умеет подождать других);
- пугающие и раздражающие сенсорные впечатления (ребенок не выносит того, что его руки испачканы в краске, и не может продуктивно работать на уроке труда; или он боится, что кто-то из детей прикоснется к нему на перемене, и поэтому целый день не встает со своего места);
- огромное количество впечатлений, большую часть которых нужно проигнорировать, 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, 2017, 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.);

– 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...

Существующие программы подготовки к школе ориентированы прежде всего на обучение, то есть на усвоение новых знаний, формирование умений и навыков. При этом подразумевается, что ребенок может сидеть за партой и выполнять задания, предложенные педагогом. А если ребенок не может

усидеть за столом больше 10 минут или вместе со всеми начать выполнять задание, если приходится несколько раз обращаться к ребенку, прежде чем он услышит и отреагирует? К сожалению, не всегда учитель имеет возможность аккуратно ввести ребенка в учебный процесс, и социально неприемлемое поведение такого первоклассника приводит к тому, что его начинают считать «необучаемым», хотя в других условиях ребенок мог бы освоить программу в необходимом объеме.

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 шести до девяти 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 удастся найти органическую причину особенностей, характеризующих развитие ребенка.

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

### **Цель работы**

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

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

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;
- ресурсные классы в рамках общеобразовательной школы;
- школы, реализующие программы инклюзивного (интегративного) образования;

- школы, обучающие детей по различным адаптированным образовательным программам в соответствии с ФГОС;
- этнокультурные, вальдорфские и другие особые школы;
- другие школы и центры.

## **Задачи курса подготовки к школе**

С точки зрения развития *когнитивной сферы* важным результатом является формирование базовых познавательных навыков, 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 в идеале 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.

Основными задачами курса подготовки к школе являются следующие.

### **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, способности принимать учебную задачу, интереса к внешней школьной атрибутике;



б) развитие эмоционального взаимодействия и коммуникативных навыков:

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

– пробуждение желания участвовать в совместной деятельности с другими детьми;

– обучение адекватному выражению различных эмоциональных состояний;

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

– формирование умения справляться со сложными ситуациями социально приемлемыми способами;

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

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

– развитие восприятия;

– развитие зрительного и слухового внимания;

– развитие памяти;

– развитие речи;

– развитие пространственных представлений;

– развитие зрительно-моторной координации;

– развитие двигательных навыков, коррекция моторной неловкости;

– 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 просьбе взрослого.

Перечисленные выше пункты выступают своего рода ориентиром для определения того, какие сложности могут возникнуть у ребенка в школе и на что можно опереться, чтобы помочь ему с этими сложностями справиться. У кого-то может быть лишь мотивация к учению – и он «удержится», адаптируется в школе, несмотря на значительные коммуникативные трудности. Другой ребенок поначалу 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 тоже «удержится», адаптируется в школе.

На наш взгляд, 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 трудностей 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 эгоцен-

трические 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* со 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 две-три комнаты, чтобы занятия в них можно было проводить одновременно; также полезно в каждый момент иметь комнату, где не проводятся занятия и куда ребенок, уставший от шума и активности остальных детей, может зайти, чтобы отдохнуть;

- возможность привлечения ассистентов (ими могут быть студенты вузов, проходящие производственную практику; ро-

дители детей с особенностями развития, не занимающихся в этой группе; люди любых специальностей, заинтересованные в помощи детям с особенностями развития);

- возможность при необходимости многократно менять расписание, приспособлявая его под мобильную структуру индивидуальных и групповых занятий;

- медицинское сопровождение педагогического процесса;

- регулярные встречи специалистов (педагогов, психологов, эрготерапевтов, физических терапевтов, врачей, ассистентов), позволяющие осуществлять командный подход в работе;

- 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.

Конечно, наличие в команде профессиональных психологов, учителей, логопедов, дефектологов, врачей ставит работу на профессиональную основу. Очень полезна помощь нейропсихолога, который, обследовав детей, поможет педагогам поставить для каждого ребенка 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.

# Средовой подход

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

*Патрик Сансон\**. Из лекции

Отталкиваясь от представлений Л.С. Выготского о социальной ситуации развития ребенка как о совокупности значимых отношений, мы рассматриваем любую среду – вагон метро, детский сад, семью, рабочий коллектив – прежде всего с точки зрения того, какую *систему отношений* предлагает ребенку эта среда. Человек, попадая в ту или иную среду, вступает (или не вступает) с ней во взаимодействие, то есть у него складываются определенные отношения с ее элементами: устройством пространства, структурой времени, находящимися в ней людьми.

---

\* 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, прошедшего в Москве в мае 2005 г. в Центре лечебной педагогики, издана книга «Психопедагогика и аутизм» (Сансон, 2012)

Например, в семье есть свои традиции, свой темп и режим жизни, у каждого члена семьи есть свое пространство, своя роль. Совсем другие отношения и роли предлагает ребенку среда школы или дворовой компании.

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

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

Ситуации общения, в которых происходит ролевое взаимодействие, являются достаточно определенными с точки зрения системы социальных и эмоциональных отношений, пространства и времени. Существуют специальные «переключатели» – например, звонок или звук колокольчика, – которые задают смену ситуации («настало время для других отноше-



ний»). 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 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).

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

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

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

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

**Аркадий, 6 лет**, очень любил огнетушители. Постоянно подбегал, чтобы полюбоваться на них, останавливался, если огнетушитель попадался ему по дороге куда-либо, специально сворачи-

вал, 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.

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

Постепенно у ребенка возникли интересы, связанные с содержанием занятий, и появилась возможность апеллировать к этим интересам, чтобы не задерживаться у огнетушителя: «Аркаша, бежим, а то без нас звонок прозвенит».

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 некоторое время воспроизводится без изменений, а затем наступает время разрушения стереотипов, внесения элементов новизны и непредсказуемости. Полезно вводить новые элементы в такой форме, чтобы у ребенка была возможность выбора: либо сохранить старый порядок заданий, либо внести в этот порядок что-то новое и привлекательное.

В плане занятия у **Бори** вторым пунктом всегда стояла игра с перышком. Но однажды логопед предложила Боре на выбор игру с перышком или выдувание мыльных пузырей. Поначалу Боря придерживался старого плана, но однажды осмелел и выбрал пузыри.

В данной работе мы будем особенно подробно описывать эмоциональную составляющую среды, так как для детей с эмоционально-волевыми нарушениями очень важно эмоциональное поведение взрослых.

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). 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 результата. А вот на музыкальном занятии педагоги демонстрируют энтузиазм и удовольствие от происходящего, стараясь «заразить» детей своей радостью и побудить их к участию в музыкальных играх и упражнениях.

Для детей со слабой выносливостью в контакте необходимо дозировать силу любых эмоций, подобно тому как для ребенка с гиперчувствительностью к слуховым раздражителям мы выбираем группу не очень шумных детей и предусматриваем возможность выхода из игровой во время игр, предполагающих возбуждение и громкие крики.

**Ваня, 5 лет.** Когда Ваню приводили из детского сада, его мама бежала навстречу мальчику, улыбалась и громко говорила: «Привет, Ванечка!» 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 Ваня сам подойдет к ней, после чего тихонько здороваться с ним. Мама последовала этому совету, и вспышки прекратились.

Осваивая ту или иную среду, мы принимаем тот или иной культурный опыт, стоящий за ней, тот или иной смысл\*, ради которого была создана эта среда. Например, в детском саду яркая эмоциональность других детей побуждает дошкольника

---

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

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.

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

Не всегда интересы взрослого и ребенка совпадают – они могут быть заинтересованы в выполнении одной и той же деятельности, хотя каждый будет движим своим смыслом. Например, ребенок намазывает краской пальцы и отпечатывает их на зеркале. Ему нравится размазывать краски по зеркалу из-за их сенсорных свойств. Педагогу тоже нравится процесс рисования на зеркале, но при этом ставит задачу сформировать у ребенка образ своего тела. Его цель – помочь ребенку увидеть не только его руки и ноги, но и отражение в зеркале лица, волос, одежды и т.д.

Взрослые, моделирующие среду, должны учитывать мотивы, побуждающие детей осваивать ее. Важно задумываться о мотивации, о том, почему ребенок решает принять участие в том или ином занятии, выполнить то или другое задание, сыграть в ту или иную игру.

Под смысловым содержанием среды мы имеем в виду поле интересов, значимых вещей в широком смысле слова. Оно может быть своим у каждого из участников взаимодействия –

тогда люди не понимают друг друга, не могут договориться между собой, расстаются со взаимным ощущением непонятости. Если это поле становится общим, то рождается понимание.

Для развития отношений между ребенком и взрослым крайне важно суметь построить общее поле смыслов, «нащупать» общий интерес. Нужно найти точки соприкосновения, которые будут очерчивать все более и более широкое пространство контакта взрослого и ребенка. Обычно взрослый отталкивается от интересов ребенка, потому что ребенок пока не готов разделить интересы взрослых.

Для педагога, стремящегося вступить в общение с ребенком, сам положительный результат этого поиска является смыслом его профессиональной деятельности. Что же касается ребенка, то для него интерес может быть сначала практически совсем не связан со взрослым и предлагаемой им игрой. Однако если взрослый догадался, в чем состоит интерес ребенка, сумел его разделить, то взрослый вступает в это поле интересов, становится его частью.

Обычно для маленького ребенка сам взрослый является интересной и значимой фигурой, интересы к предметам и предметным действиям появляются позже, на основе общения с этим взрослым. Это описывается в классических трудах по психологии развития ребенка (Лисина, 1986).

Для многих детей с расстройствами аутистического спектра характерны интересы, в большей степени направленные на неодушевленные объекты мира. Поэтому при работе с ними логика нам видится обратной: мы начинаем с присоединения к интересу ребенка, словно сливаемся с ним. Лишь потом, по мере формирования доверительного контакта, педагог начинает все больше и больше предъявлять себя, по-прежнему связывая свои действия с интересами ребенка. Таким образом, контакт между взрослым и ребенком позволит им лучше понять и почувствовать друг друга, создаст основу для освоения других смыслов, предлагаемых обществом.

Для того чтобы сориентироваться в самом начале занятий, важно проанализировать, на что именно направлено внимание ребенка, чем именно он руководствуется, действуя с игрушка-

ми тем или иным способом, что именно его интересует. Не всегда можно понять, что именно ребенок находит для себя в той или иной игре, в той или иной активности, но, опираясь на наблюдения за ребенком в свободной ситуации и в ситуации взаимодействия со взрослым, расспрашивая родителей, мы можем предположить, что именно находится в сфере интересов ребенка. Это позволит поначалу предлагать на занятиях уже интересные для него игры и задания, а потом добавить что-то новое, но похожее по своим характеристикам на интересующие ребенка вещи, затем что-то из смежных областей, и наконец что-то совсем новое, выстраивая при этом связь этих новых смыслов со смыслами ребенка. В результате сфера интересов ребенка будет постепенно расширяться, а значит, будут расширяться и возможности взаимодействия ребенка с миром и мира с ним.

Говоря об интересах ребенка в самом общем виде, можно выделить три большие группы смыслов:

- сенсорные впечатления;
- предметные действия;
- эмоциональное напряжение.

За одним и тем же внешним описанием игры ребенка могут стоять разные смыслы, и нам важно проанализировать, на что именно направлено внимание ребенка в этом случае.

Три разные семьи при записи на первичный прием указали, что их ребенок любит играть с машинками. На приеме выяснилось, что мальчиков привлекают совсем разные моменты в игре с машинками.

**Гоше** нравилось крутить колесики и смотреть, как они то начинают движение, то останавливаются. Контакт с ним педагог выстраивал, играя с колесиками, игрушечными тарелками, волчками.

**Диме** нравились грузовики с большими кузовами и открывающимися дверцами в кабине. Педагог предложил мальчику играть в перевозку грузов с помощью машин и поездов, строительство гаража с заездом в него, на заправочную станцию и на мойку.

Очень скоро в игре возникли строительство домика для человечков, чаепитие и другие элементы сюжета.

**Егор** играл в машины, которые все время врезались друг в друга. Помимо аварий, Егору понравилось играть в доктора, землетрясение, «кошки-мышки» и другие игры, в которых присутствовало постепенное нарастание напряжения с яркой кульминацией в конце игрового цикла.

Для того чтобы вступить в контакт с ребенком на уровне его интересов, необходимо проанализировать его собственную спонтанную активность, вычленив те смыслы, которые стоят за отдельными действиями ребенка и являются привлекательными для него на данном этапе развития. Можно начать выстраивать взаимодействие с ребенком вокруг догонялок, строительства и разрушения башни из кубиков, окраски воды в баночках в разные цвета, ставя сценки из любимых мультфильмов, беседуя на интересующие ребенка темы и т.п.

Постепенно отношения крепнут, педагог становится для ребенка настолько значимой фигурой, что может предложить что-то из другой сферы, полезное, с его точки зрения, прежде не привлекавшее внимания ребенка, но теперь интересное ему именно в силу участия значимого взрослого. Постепенно расширяется поле взаимных интересов, педагог предлагает что-то новое из того же поля или выстраивает связи между уже интересующим ребенка полем и новыми смыслами, предлагает ему другие идеи из той же смысловой области, привлекает внимание к идеям из смежных областей. Образно говоря, первоначальный интерес ребенка окрашивает поле смыслов взрослого, а затем взрослый привносит новые краски в мир ребенка, все больше и больше расширяя поле их общей деятельности.

Родители **Жанны, 6 лет**, жаловались на трудности в детском саду: девочка отказывалась участвовать в занятиях, предлагаемых взрослым, так что ее даже пытались удерживать силой.

В начале занятий Жанна демонстрировала стойкое предубеждение против любых предложений взрослого: как только взрос-



лый приносил игрушку, она ее убирала, если взрослый «не сдавался» и опять доставал игрушку или предлагал что-то другое, то девочка начинала кричать, устраивала истерику. Девочка предпочитала устраивать все по своему собственному усмотрению: расставляла мебель в комнате, по возможности рассаживала взрослых на нужные ей места.

На первых занятиях педагог вел себя достаточно пассивно, просто присутствуя в комнате, когда Жанна двигала стулья. Целью этого периода было дать понять девочке, что взрослый принимает ее идеи. Этот «пассивный» этап позволил педагогу понять, какую логику расстановки видит Жанна, как должны, по ее мнению, быть расставлены стулья.

На втором этапе взрослый начал участвовать в передвижении стульев в соответствии с планом девочки. Поначалу девочка возмущалась: принесенный и поставленный взрослым стул тут же передвигала сама, ставя в итоге его на то же самое место, куда поставил взрослый. Потом она стала позволять взрослому ставить стул самому и даже стала привлекать взрослого к перестановке мебели – тянула его за руку, когда что-то не получалось.

Постепенно у педагога появилась возможность вносить собственные предложения по расстановке стульев, которые девочка стала принимать. Она стала спокойнее относиться к предложениям взрослого вообще, начала обращать внимание на принесенные им игрушки.

Вскоре Жанна начала посещать групповые занятия в спортивном зале, в которых уже другой взрослый расставляет мебель. Педагог строит разные «полосы препятствий», а дети их преодолевают. Конечно, ведущий занятие педагог учитывает интересы девочки (например, ставит в конце полосы препятствий батут, который ей очень нравится).

Важно отметить, что сама возможность понять, что после полосы будет батут, на котором можно попрыгать, появилась у девочки благодаря сложившемуся ранее доверию к взрослому и общему полю интересов с ним. Это доверие позволило девочке провести достаточное количество времени в зале, где все не так, как она привыкла; увидеть, прочувствовать, оценить предлагаемые игры и активности.

Уважение желаний ребенка, начало занятий в комфортной для него зоне способствуют снижению уровня тревоги, а постепенное внесение изменений в ситуацию позволяет ему выделиться присутствие педагога рядом и справиться с тем напряжением, которое эти изменения вызывали. Появляется ресурс для освоения чего-то нового.

### **Виды сред с точки зрения структурированности**

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

**Слабоструктурированные (свободные) среды.** В такой среде, как правило, одновременно происходит несколько событий, и ребенок должен сам решить, чем сейчас заниматься (например, лежать на диване, играть с любимой игрушкой или найти себе собеседника и пообщаться). Это ситуации, в наибольшей степени требующие спонтанного поведения и гибкости – здесь у ребенка нет опоры на структуру, создаваемую взрослыми. При моделировании такой среды особой проблемой становится обеспечение эмоциональной и физической безопасности. Поэтому в группе детей с эмоционально-волевыми нарушениями в свободной ситуации особенно важно присутствие достаточного количества взрослых.

В такой среде ребенку приходится ориентироваться на свои интересы или имеющиеся эмоциональные отношения; становится видно, сложились ли у ребенка эмоциональные отношения с другими людьми или он опять погрузился в свои сверхинтересы и стереотипные игры.

Примером слабоструктурированной среды может служить игра одного ребенка дома, когда никто из взрослых не подсказывает ему, чем заняться, и никто из сверстников не предлагает совместных игр.

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

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

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

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

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

В своей работе мы также используем четко структурированные среды. Это уроки и многие индивидуальные занятия (с логопедом, дефектологом, в мастерской и др.).

### **Возможности адаптации к среде**

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

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

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

2. Известны также случаи, когда ребенок мешает воспитателю вести занятия, а детям – играть. Чтобы добиться желаемого, он дерется, кричит, падает на пол и бьет ногами. Взрослые не знают, что они могут с этим сделать, и, не имея возможности изменить поведение ребенка, стараются не провоцировать его. Постепенно у воспитателя появляется список вещей, которых ребенок не переносит, – он перестает обращаться к такому ребенку с инструкцией («сядь за стол, начинается занятие») или запретом («нельзя выкидывать землю из цветочного горшка»). Или он замечает, что ребенок расстраивается, если не получает за обедом тарелку с любимой картинкой, – и всегда сам находит для него нужную тарелку. От детей

в группе воспитатель требует, чтобы они не отнимали игрушки у этого ребенка и даже по первому требованию отдавали ему все, что он захочет.

Попавший в такую группу гость может не понять, что в ней идет не так, поскольку явных конфликтов не видно. Тем не менее отношения, которые складываются среди детей, между детьми и воспитателем, нельзя назвать развивающими.

С одной стороны, оградив от переживания дискомфорта одного ребенка, воспитатель создает дискомфортную ситуацию для всех остальных детей, которые вынуждены поступаться своими интересами. С другой стороны, группа детского сада перестает быть адекватной моделью общества – и если другие дети в такой среде могут приобрести полезный опыт, то ребенок, вокруг которого организуется жизнь группы, оказывается лишен необходимой подготовки к будущей взрослой жизни.

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

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

В этом случае среда отторгает ребенка.

4. Возможен еще один сценарий: воспитатели, столкнувшись с проблемой, могут все же поставить перед собой цель добиться от ребенка подчинения правилам. Если при этом они ведут себя излишне жестко, возникает опасность «сломать» ребенка, его личность. Так, известны случаи, когда неудачный опыт посещения детского сада заканчивался развитием у ребенка ночного энуреза, появлением заикания или мутизма.

Причиной возникновения таких нарушений необязательно становится недостаточно мягкое обращение с ребенком. В некоторых случаях ребенок сам хочет соответствовать требо-

ваниям, «быть хорошим», и постоянные неудачи приводят к тому, что среда детского сада становится для него стрессовой и даже интересные игры и занятия, доброжелательная воспитательница не помогают ему справиться с трудностями и напряжением.

В этом случае среда воздействует на ребенка негативно.

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

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

**Ж.** Пиаже описывает воздействие человека на среду как «ассимиляцию», то есть «включение объектов в схемы поведения», а процесс воздействия среды на человека как «аккомодацию»: «воздействие вещей на психику всегда завершается не пассивным подчинением, а представляет собой простую модификацию действия, направленного на эти вещи», и заключает: «можно было бы определить адаптацию как равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, или, что, по существу, одно и то же, как равновесие во взаимодействиях субъекта и объектов» (1994, с. 60–61). То есть адаптация представляет собой процесс

изменения психических структур под воздействием внешних и внутренних обстоятельств. Это предполагает необходимость того, что внешние и внутренние воздействия попадут в некоторый приемлемый диапазон, тем самым не приводя к разрушению, но вызывая изменения уже сложившихся психических структур.

В отличие от обычных детей, у которых каждый следующий этап развития естественным образом сменяет предыдущий (ребенок спонтанно осваивает разные системы отношений), у детей с проблемами в эмоционально-волевой сфере собственная активность бедна, недостаточно целенаправленна, ограничена узким кругом хорошо знакомых ситуаций и интересов. Они склонны как бы останавливаться на каждой из ступеней эмоционального развития.

Дело осложняется тем, что родители, как правило, бывают напуганы аффективными вспышками ребенка и, однажды найдя комфортную для ребенка среду, не решаются начать осваивать другие среды и расширять «безопасную», то есть приемлемую для ребенка, зону. Однако если такой ребенок все время находится в комфортной среде, которая не выдвигает перед ним никаких требований, то ему не надо приспосабливаться, незачем развиваться и внутренне меняться (в терминах истории, вынесенной нами в эпиграф, «его шкафы так и останутся на боку»).

Если же среда предъявляет излишне много требований, у ребенка не получится соответствовать им всем, и его развитие опять-таки будет существенно ограничено: вместо того чтобы тратить усилия на решение адекватных для него задач развития, ребенок истощит все свои силы на соответствие той планке, которую он пока не готов взять, – попытка, заранее обреченная на провал.

Между тем соблюдение тех или иных правил – неперемное условие любой деятельности. Например, для концерта нужна тишина в зале, при организации дискуссии необходимо, чтобы люди говорили по очереди, водители на дорогах должны соблюдать правила дорожного движения. Большое количество правил в игре приводит к большому разнообразию ходов: шахматы вариативнее домино, преферанс интереснее «пьяницы».

Так происходит и в искусстве – жанровые ограничения ведут к новой свободе.

Как же все-таки добиваться *выполнения правил*?

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

Во-вторых, нужно стараться выяснить, что именно мешает ребенку «быть хорошим», и искать способ помочь ему. «Если верно, что дети ведут себя хорошо, если могут, то мы прежде всего должны понять, что мешает ребенку хорошо себя вести. Другими словами, нам нужно выявить факторы, которые тормозят развитие навыков адаптивности и самоконтроля» (Грин, 2019, с. 30).

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

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



рот, очень жесткой, и это тоже вызывает сложности. Иногда ребенку сложно просто быть в обществе других детей.

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

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

Освоение структуры происходит не сразу – иногда кажется, что ситуация «замерла», раз за разом мы терпим неудачу, не видно даже маленьких продвижений в нужную сторону. В таком случае нельзя опускать руки: во-первых, следует решить,

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

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

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

С точки зрения физиологии «адаптация есть реакция физиолого-морфологического преобразования организма и его частей, в результате которой повышаются его структурно-энергетические потенциалы, то есть его энергетические резервы, и тем самым – его последующие рабочие возможности» (Аршавский, 1990, с. 20). Она возникает в ответ на воздействие среды,

некомфортное для организма, вызывающее «энергетические траты», стрессовое. С точки зрения эмоций «стрессовые реакции – это и состояния повышенного эмоционального возбуждения, вызываемые действием либо перечисленных раздражителей, либо сильных психологических факторов» (там же, с. 20).

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

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

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

Возрастание нагрузки в пределах зоны физиологического стресса усиливает закаливающий эффект. Однако, если воздействие происходит в зоне патологического стресса, адаптивные возможности организма резко падают и зона физиологического стресса сужается (отмороженный однажды палец мерзнет гораздо чаще, чем остальные пальцы, отморозить его повторно очень легко). Воздействие же, относящееся к комфортной зоне, не влияет на защитные силы организма.

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

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

**Стрессогенная среда** вызывает стойкую дезадаптацию ребенка (патологический стресс), поскольку у ребенка исчерпан весь потенциал средств адаптации. Это проявляется в стремлении не участвовать в отношениях со средой; если отношения продолжаются, возможны панические реакции, агрессия, выраженная дисфория, нарушение физиологических функций: появление энуреза и энкопреза, отказ от еды, проблемы со сном. Такое бывает, когда воздействие окружения слишком длительно и/или интенсивно для ребенка (слишком громко, слишком ярко, слишком страшно и т.п.).

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

Л.С. Выготский так описывает эмоциональное воздействие стрессогенной среды на человека: «Среда в этом случае превалирует над организмом <...> человек реагирует на критическую ситуацию отрицательными эмоциональными реакциями. Страх, гнев, горе, грусть и все разновидности отрицательных эмоций имеют место в этом случае» (1996, с. 76)\*.

Стрессогенная среда предъявляет к ребенку слишком большие требования, которым он не может соответствовать, у него не хватает сил на то, чтобы существовать в подобных условиях. Такая среда не способствует развитию ребенка, так как уровень напряжения, испытываемого ребенком, чрезмерен и даже опасен. Это не только не способствует развитию, но, напротив, может препятствовать ему, ограничивая потенциал ребенка, провоцировать регресс, болезненные проявления, появление неадекватных защит.

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

Комфортная среда является уже освоенной для ребенка, ему не приходится тратить усилий для того, чтобы действовать в ней. Такая среда хороша для отдыха, снятия напряжения, начала взаимодействия. Она может быть полезна для решения

---

\* В цитируемой работе Л.С. Выготский не пользуется терминами «стрессогенная», «комфортная» и «развивающая» среда. Однако его описания этих феноменов кажутся нам предельно точными и выразительными.

задачи формирования у ребенка средств взаимодействия с миром или отработки определенных операций и навыков (навыки, связанные с речью, предметной деятельностью, самообслуживанием, лучше всего формируются в привычной ситуации дома или знакомых занятий). Комфортную среду строят, исходя из системы отношений, которую предлагает ребенок, и его возможностей для проявления активности.

Если ребенок слишком долго находится в стрессогенной среде, у него нарастают аутистические защиты, он все больше отгораживается от реальности. В этом случае специалистам приходится подбирать для него комфортную среду, которая даст ему возможность использовать уже сформированные механизмы регуляции поведения или вывести его из аутистических защит. Но долго на этом этапе задерживаться не следует, нужно стремиться к тому, чтобы усилить слабые звенья в системе эмоциональной регуляции поведения или сформировать для этого новые механизмы.

Если задачи восстановления контакта с окружением решены, комфортная среда может начать тормозить развитие ребенка. Иногда не меняющаяся ситуация дома или на занятиях приводит к тому, что ребенок начинает скучать, становится вялым, его исследовательская активность снижается, игры становятся однообразными и т.д. Это происходит потому, что в комфортной среде ребенку не приходится проявлять собственную активность, чтобы справляться с трудностями, а следовательно, и его возможности не расширяются.

**Леше** очень нравится смотреть мультфильмы, и семья использует показ мультфильмов на планшете во всех ситуациях, где требуется подождать или успокоиться. В этой ситуации ребенок спокоен и доволен, семье так тоже проще, но при этом ребенок не учится ждать, не научается сам себя занять во время паузы.

**Развивающая среда** вызывает временную дезадаптацию ребенка (физиологический стресс): «равновесие между организмом и средой нарушается в пользу организма, когда организм... справляется с задачами, встающими перед ним, когда он господствует

над средой, когда у него остается еще в запасе излишек энергии, не израсходованной по прямому назначению. В этом случае возникают положительные эмоции радости, гордости, удовлетворения, торжества и т.д.» (Выготский, 2000). Такая среда провоцирует активность слабых звеньев системы регуляции поведения и способствует их включению в эту систему и ее совершенствованию. Именно такая среда направлена на личностное развитие ребенка.

Развивающая среда предлагает ребенку такой уровень напряжения, с которым ребенок может справиться. Это напряжение ребенок преодолевает за счет собственной активности или с помощью поддержки взрослого. В результате такого преодоления ребенок получает новые приобретения в познавательной и личностной сферах.

Конструируя для ребенка развивающие среды, мы создаем условия для его плавного и устойчивого продвижения в своем развитии. При этом все больше уже освоенных ситуаций переходят в комфортную зону, а с некоторыми из тех ситуаций, которые раньше могли вызвать стресс, ребенок уже может справиться, используя свои возросшие возможности.

Важно отметить, что и для самого ребенка развивающая ситуация представляется интересной, он, несмотря на тот вызов, то напряжение, которое данная ситуация содержит, может стремиться повторить ее. Нередко ребенок с трудностями контакта начинает замечать педагога и взаимодействовать с ним именно после того, как удалось подобрать развивающую ситуацию.

Сказанное выше не означает, что в жизни ребенка должны присутствовать исключительно и только развивающие среды. Все-таки на их освоение ребенок тратит силы, которые требуется восполнить в занятиях приятными знакомыми делами. Развивающие среды должны чередоваться с комфортными, когда ребенок может получить передышку, набраться сил перед следующим напряженным моментом, требующим личностных изменений.

Итак, взаимодействуя с ребенком, нужно чередовать комфортные и развивающие среды, избегая стрессогенных сред.

При этом работа начинается с комфортных сред, с любимых ребенком дел и занятий, поскольку сама по себе необходимость общаться с новым человеком может быть источником напряжения для ребенка.

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

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

В начале работы с ребенком мы стараемся организовать среду так, чтобы она быстро и гибко менялась, реагируя на малейшие проявления спонтанной активности ребенка, а также провоцировала их. В результате у ребенка устанавливаются доверительные отношения с педагогом, который впоследствии поможет ребенку осваивать другие среды. Этот педагог не только «обживает» вместе с ребенком каждую из ступеней



его интеграционного маршрута (систему отношений), но и помогает ребенку перейти на новую ступень, формирует у него ресурсы для такого перехода (через освоение новых игр, расширение сферы интересов и коммуникативных возможностей ребенка, освоение новых пространств, формирование способности к переключению от одной деятельности к другой, от одного события к другому) и затем вместе с ребенком совершает этот переход.

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

Мы называем *опорами* те средства, которые помогают ребенку освоить новую ситуацию или «удержаться» в сложной для него ситуации. Для многих детей, особенно с тяжелыми или множественными нарушениями, такими опорами могут быть ритуалы, предваряющие самые обычные бытовые действия. «Например, прежде чем переодеть, всегда дотрагивайтесь обеими руками до его плеч. Тогда он запомнит, что после такого ощущения следует переодевание. Вы сможете дать ему опору, ориентиры, чтобы мир обрел хоть какую-то предсказуемость» (Беркович, 2014).

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

Чтобы помочь ребенку «удержаться» в ситуации, полезно учитывать его интересы и сверхинтересы (например, сенсорные ощущения и ощущения от движения, еда, свойства и функции предметов, свои эмоции и эмоции окружающих); опираться на имеющиеся у ребенка стереотипы (например, выстраивание машинок друг за другом) и создавать новые стереотипы (постоянно

повторяющийся порядок событий, расписание занятий, последовательность смены помещений, заданий). Постепенно в качестве опор начинают выступать эмоциональные отношения, социальные роли, правила, речевые инструкции, объяснения взрослого.

### **Пример среды: школа**

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

**Пространство.** Уроки проводятся в определенном помещении (классе), в котором каждому ученику отведено его «более личное» пространство – парта (часть двойной парты). Несмотря на то что данная 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, приходящего в 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) рас-

писанием. 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, а другой «пролетает на одном дыхании» и неожиданно заканчивается, 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);
- заданы (не ребенок выбирает учителя, учитель предлагается ребенку, задается извне школьной администрацией).

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

Смысл пребывания в школе учителя и ученика не одинаков. Цель учителя, как правило, состоит в передаче знаний, умений, формировании компетентностей учеников. Цели детей менее однородны и предсказуемы. Ученик начальной школы может ходить в школу, чтобы быть похожим на старшего брата или доставить удовольствие матери. Подростки обычно приходят в школу ради общения. Ученик может изучать материал для того, чтобы ему было о чем рассказать одноклассникам или чтобы иметь возможность поддержать разговор с учителем, который интересен ему как человек.

**Степень структурированности среды.** С точки зрения структурированности школьная среда крайне неоднородна. Структура школьной среды является достаточно жесткой в ситуации организованного взаимодействия (урок, концерт, поход в столовую) и неструктурированной в другое время (перемена, одевание на физкультуру). Среднеструктурированные среды в школе встречаются редко – школа в своей ежедневной жизни редко предоставляет ребенку выбор.

Бывают дети, которым сложно удерживаться в рамках жестких правил, регламентирующих поведение на уроке. Бывают и такие, которым гораздо сложнее дается неструктурированное пространство и время перемены.

**Уровень напряжения, необходимого для освоения среды.** Поступление в школу предполагает освоение совершенно новых отношений. Эта задача является достаточно сложной. Школа редко оказывается для ребенка комфортной средой. Для большинства детей школа является развивающей средой. Но бывает, что уровень стресса слишком высок.

**Матвея** отдали в школу, так как подошел возраст школьного обучения. Мальчик не был готов к школе: он не любил использовать карандаши и ручки, не готов был сидеть за партой и слушать учителя. Ему больше нравилось играть. То есть у мальчика не была сформирована учебная мотивация.

Первые же дни в школе могут оказаться стрессом для такого ребенка и сформировать стойкое нежелание выполнять любые задания взрослого, в том числе и те, которые потенциально могли бы ребенка заинтересовать. В результате ребенок либо подчиняется и становится пассивным участником процесса обучения, либо «воюет». И заинтересованным взрослым приходится проделывать значительную трудоемкую работу по «реабилитации» процесса обучения в глазах ребенка.

Этой ситуации можно избежать, если постепенно готовить ребенка к школе, чтобы новая ситуация не была для него шоком.

Как пройдет период адаптации ребенка к школе, зависит во многом от того, каким будет первый учитель, насколько учитель будет готов, способен, заинтересован в том, чтобы создать условия, способствующие интеграции ребенка в классе. Но, кроме того, и самого ребенка нужно готовить к тому, чтобы в ситуации группового обучения вступить в социальные и эмоциональные отношения с учителем, направленные на освоение культурного опыта в рамках пространства и времени школьного обучения.

Обычно эта подготовка осуществляется в рамках детских садов и/или специализированных групп подготовки при школах. Однако зачастую подобная подготовка сводится к приобретению знаний, умений, навыков, когнитивному развитию, без учета эмоциональной стороны взаимоотношений с учите-

лем и сверстниками, что в дальнейшем может вызвать трудности при адаптации ребенка к школе. Если же мы говорим о ребенке с особенностями эмоционально-волевого развития и подготовке его к школе, то здесь в силу имеющихся у него сложностей адаптации к новой ситуации задача комплексного подхода к работе встает особенно остро.

## **Заключение**

В своей работе по подготовке к школьному обучению детей, имеющих нарушения развития эмоционально-волевой сферы, мы опираемся на средовой подход. Средовой подход заключается в конструировании для ребенка тех сред, которые будут в максимальной степени способствовать развитию ребенка на данном возрастном этапе.

Среда может быть описана с точки зрения ребенка, так, как он ее переживает, или же с точки зрения взрослого, создающего условия для развития ребенка путем изменения тех или иных характеристик среды.

Можно описать среду с точки зрения пространственно-временных, эмоциональных и смысловых характеристик, а также степени структурированности, которые взрослый может менять, создавая среду для своего взаимодействия с ребенком и ребенка с ним.

Взаимоотношения ребенка со средой могут быть представлены в виде переживаний той или иной степени комфорта, которая зависит от того, насколько сильное напряжение испытывает ребенок, какие усилия от него требуется приложить, чтобы остаться в ситуации, участвовать в происходящих событиях. Соответственно, среда для ребенка может быть:

- комфортной;
- развивающей;
- стрессогенной.

Таким образом, любая среда (как совокупность отношений с окружающим миром и с людьми, позволяющих ребенку осво-

ить ее смысл, культурный опыт) может быть описана с трех точек зрения:

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

Важно отметить, что степень структурированности и степень комфортности среды не сопоставимы друг с другом однозначно. Рассмотрим для примера две среды: четко структурированную и слабоструктурированную.

Для одного ребенка наиболее комфортной будет структурированная среда, так как жесткий порядок и однозначность правил соответствуют стереотипности его поведения, а менее структурированная среда будет вызывать переживание дискомфорта: лишившись привычного распорядка, ребенок не сможет сам себя занять, и любое неожиданное воздействие со стороны свободной среды будет восприниматься им как стрессовое.

Для другого ребенка жесткость требований взрослого и негибкость ситуации могут воспрепятствовать адаптации, тогда как в свободной ситуации, занимаясь тем, что он сам выбрал, он будет ощущать полное благополучие.

Третьему ребенку жесткость внешних правил структурированной среды позволит расширить возможности саморегуляции и станет развивающим моментом, поскольку первостепенной задачей для него является согласование своих желаний и непосредственных импульсов с четкими и ясными требованиями окружения.

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

# Интеграционный маршрут

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

Назавтра Маленький Принц вновь пришел на то же место.

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

*Антуан де Сент-Экзюпери.*

Маленький принц

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



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

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

Поэтому интеграционный\* маршрут начинается с *индивидуальных занятий*, где педагог пытается создать комфортную ситуацию, которая не потребует от ребенка большой выносливости в контакте. Поначалу взрослый практически не проявляет своей личности, он становится для ребенка как бы «инструментом» или объектом приложения его активности (ребенок использует педагога как опору, чтобы вскарабкаться на подоконник, или тянет его к шкафу, чтобы достать с верхней полки игрушку).

Ребенку с аутизмом трудно соотносить свое субъективное время со временем других людей, переживание событий – с происходящими вокруг явлениями. Некоторые люди не чувствуют природных циклов (им сложно спать ночью или вставать по утрам). Другим трудно прервать начатое дело и прийти куда-то вовремя – но без такой синхронизации взаимодействие с другими людьми становится затруднительным.

---

\* *Интеграционный* (процесс, маршрут и т.п.) – специально созданный для интеграции данного индивида. *Интегративный* (детский сад, лагерь, школа) – позволяющий осуществлять интеграцию достаточно разнообразных индивидов. Интеграционный маршрут может проходить как через интегративные, так и через неинтегративные среды, в зависимости от актуальных для ребенка задач.

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

Часы на стене тикали, я должна была идти на встречу, я смотрела, было восемь часов. “Восемь, точно, я должна выйти сейчас же, чтобы приехать вовремя”. Необычное чувство. Я вышла и добралась вовремя, и все мое нутро поняло, что я соединила что-то, что было непонятно мне раньше. Было такое чувство, что мир открылся для меня» (2018, с. 123).

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

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

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

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

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

У педагога и ребенка появляется общее пространство игры, противопоставленное как «внутреннему миру» людей, так и «фактической, или внешней, реальности» (Винникот, 2008, с. 66). Теперь уже ребенок готов следовать за взрослым, осваивая новые пространства и виды деятельности. Этот взрослый будет «проводником» ребенка по интеграционному маршруту или по цепочке постепенно усложняющихся сред.

Для того чтобы наметить следующий шаг интеграционного маршрута, необходимо внимательно наблюдать за изменением

собственной активности ребенка и развитием его взаимодействия с окружающими людьми. По мере увеличения его выносливости в контакте можно увеличивать количество взрослых, с которыми будет взаимодействовать ребенок (например, в его расписании могут появиться занятия с дефектологом или специалистом по движению), и затем постепенно вводить ребенка в игровую мини-группу, где он будет осваивать отношения не только со взрослыми, но и с детьми.

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

**Наташа** пришла в Центр лечебной педагогики в 4,5 года. По словам бабушки, ее связи с миром на тот момент были очень скудными: «она лежала, мотала головой и кушала – практически даже не плакала». Первый год с девочкой занимались только индивидуально – пытались заинтересовать ее, наладить эмоциональный контакт. Однажды педагог принесла из дома котенка – и дело пошло на лад.

Изначально Наташа вообще не воспринимала людей, как бы не видела их, но потом начала размещать их, ставить тут и там, или использовала их как инструменты, чтобы достать нужные ей игрушки. Постепенно возросли ее возможности для общения с взрослыми, появились первые интересы: девочка стала реагировать на предложения педагога, эмоционально откликаться на них, полюбила игры с водой.

Иногда в комнату, где происходило занятие с Наташей, приходили другой ребенок и педагог – они играли в дальнем углу, не пытаясь взаимодействовать с девочкой. Когда Наташа привыкла к таким посещениям, решено было начать вводить ее в группу. Поначалу девочка просто играла с водой в той комнате, где происходили занятия, даже это было ей сложно, так как приходилось

находиться рядом с другими детьми. На индивидуальных занятиях выяснилось, что Наташа любит музыку, поэтому решено было включить ее в музыкальные занятия группы.

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

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

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

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

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

Постепенно слепой мальчик осваивает множество развивающих сред: мир собственной комнаты, которую он сам приби-

рает, конюшню с протяжными звуками свирели, берег реки, где встречает соседскую девочку, с которой подружится на долгие годы. Он учится скакать на лошади, читать и писать, играть на фортепиано. Став взрослее, он идет в паломничество вместе с нищими слепцами, а затем женится и становится профессиональным музыкантом.

Слишком высокие требования среды, с которыми ребенок еще не может справиться собственными силами или при доступной ему поддержке со стороны окружающих, могут вызвать стресс и привнести дополнительные сложности в его жизнь. Эти сложности также потребуются преодолевать, а значит, тратить на них внутренние ресурсы, которые могли быть использованы с большей пользой. В книге Короленко приводятся несколько случаев, когда интенсивность воздействия среды превысила адаптивные возможности мальчика.

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

Охватившие мальчика волны вздымались все напряженнее, налетая из окружающего звеневшего и рокотавшего мрака и уходя в тот же мрак, сменяясь новыми волнами, новыми звуками... быстрее, выше, мучительнее подымали они его, укачивали, баюкали... Еще раз пролетела над этим тускнеющим хаосом длинная и печальная нота человеческого окрика, и затем все сразу смолкло.

Мальчик тихо застонал и откинулся назад на траву. Мать быстро повернулась к нему и тоже вскрикнула: он лежал на траве, бледный, в глубоком обмороке».

На всех этапах интеграционного маршрута необходимо внимательное наблюдение за ситуацией, отслеживание состояния ребенка. Например, если в школе ребенку становится слишком трудно или, наоборот, слишком легко, то есть ситуация перестала быть развивающей, родители должны попытаться

выяснить, отчего это происходит: может быть, ребенок не успевает за остальными детьми, или его дразнят одноклассники, или он агрессивно реагирует на свои неудачи, и учительница, опасаясь спровоцировать новые вспышки, «махнула на него рукой». Наилучших результатов удастся добиться, если учителя в курсе домашних проблем ребенка и рассказывают родителям о том, чего удастся добиться в классе. При возникновении значительных осложнений состояния ребенка придется задуматься о добавлении индивидуальных занятий (для коррекции познавательных или иных проблем) и даже о смене школы.

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

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

Подробнее о способах вхождения в эмоциональный контакт и расширении возможностей ребенка можно прочесть в пособии И.Ю. Захаровой, Е.В. Моржиной (2018).

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

Обычно при разработке системы развивающих занятий мы используем как опорные точки те ситуации, в которых ребенок проявляет собственную активность. В результате диагностических занятий мы делаем вывод об уровне психической активности ребенка, о характере игры, которую он организует само-

стоятельно, о его коммуникативных средствах и возможностях вступать во взаимодействие с педагогом и детьми, а также о преобладающем типе регуляции поведения ребенка. Подробное описание этих типов, а также принципов моделирования развивающей среды в каждом из этих случаев можно прочесть в статье Д.В. ЕРМОЛАЕВА, И.Ю. ЗАХАРОВОЙ (2006).

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

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

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



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

Одновременно происходит расширение эмоционального контакта, возникает разделенное переживание взрослого и ребенка. Например, ребенок прыгает, сидя на мяче. Взрослый подключается к этой игре: раскачивает мяч под ритмичный стипок или прыгает вместе с ребенком. Появляется объединенное внимание к предмету – эмоциональный контакт вокруг чего-то. На основе подобных циклически повторяющихся или ритмических совместных игровых действий «складываются игровые ритуалы, дающие взрослому и ребенку возможность объединить внимание, сосредоточиться... на каком-либо внешнем объекте, доставляющем им обоюдное удовольствие. Эти ритуалы подготавливают возможность... управлять вниманием друг друга и координировать эмоциональные оценки» (Баенская, 2018, с. 18). Из этого разделенного внимания вырастает возможность совместной деятельности ребенка и взрослого.

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

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

**2. Ребенок научился какой-то совместной деятельности с педагогом** (например, кидать игрушки в тазик или пускать

мыльные пузыри); при этом он является активным участником события и контролирует происходящее (то есть осознанно берет предмет и не забывает, что собирался с ним делать, а не просто, увидев предмет, манипулирует с ним без всякой цели).

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

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

Данный этап начинается с того, что два-три педагога, которые индивидуально занимаются с детьми, проводят свои занятия в одном помещении. Дети привыкают друг к другу, возникают элементы совместной игры. Постепенно появляются возможности для проведения совместного занятия (это может быть игра с водой, рисование, песни под гитару, чаепитие). Среди взрослых может происходить перераспределение ролей: за каждую деятельность начинает отвечать кто-то один (этот педагог, например, продумывает тему рисунков, готовит краски, организует деятельность и т.п.). Остальные выступают в роли помощников. Иногда к работе мини-группы присоединяется новый специалист (например, два педагога и два ребенка приходят на совместное занятие к музыкальному терапевту).

Освоение этой среды проходит в два этапа.

**1. Ребенок учится справляться с воздействием активной среды** (то есть среды, в которой есть другие люди со своей активностью). Вначале ребенок может просто находиться в помещении, где играет другой ребенок, наблюдать за ним, но пока не принимать участия в игре – это еще может быть слишком тяжело для него. И все-таки поведение ребенка в присутствии других детей меняется в положительную сторону: он на-

блюдают за детьми, пытается играть в те же игрушки, что и они, заражается их активностью и т.п.

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

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

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

**4. Этап введения в структурированную группу.** Для введения ребенка в группу используются специальные занятия и игры, среди которых важное место занимают занятия с четкой ритмической структурой и разнообразными сенсорными ощущениями: игровое занятие «Круг», музыкальные занятия, фольклорные игры и танцы, чаепитие.

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

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

Если же это по каким-то причинам невозможно, то необходимо бережно «передать» ребенка специалисту из группы, который может прийти на несколько индивидуальных занятий, а затем «прожить» с ребенком несколько занятий один на один.

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

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

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

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

Однако при этом важно учитывать индивидуальные особенности ребенка.

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

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

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

Для введения ребенка в совместную групповую деятельность мы используем занятия, наполненные ритмически организованными песнями, стихами, танцами, – в таких занятиях сам ритм будет служить ребенку опорой для вовлечения в происходящее и организации адаптивного ответа на него. Ритмическое повторение дает ребенку возможность включиться в действие в тот момент, когда он готов к этому, то есть воспринял его эмоционально, пережил это действие как значимое для него событие. С другой стороны, у многих детей с аутизмом имеет место фрагментарное восприятие происходящего, и ритми-

ческий повтор позволяет им охватить ситуацию в большей целостности (так человек многократно прослушивает одну и ту же песню, чтобы понять все слова в ней).

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

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

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

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

Таким образом, переход ребенка в группу не исключает игровых занятий с педагогом-«проводником», то есть у ребен-

ка появляется два различных мира в том месте, где он занимается: комфортный мир доверительных, привычных отношений со своим индивидуальным педагогом, которые со временем приобретают все более личностную окраску, – и мир новых, немного пугающих своим непостоянством и одновременно влекущих отношений развивающей среды, группы детей и других взрослых. Кроме этого, у него могут быть и другие миры: семья, дом бабушки, куда он приезжает в гости, двор, поликлиника и т.д.

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

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

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

Постепенно ребенок понимает, как устроен день, научается пользоваться расписанием. Он готов принять распорядок дня, в который входят не одни только приятные моменты: сначала урок, потом танцуем, а уж потом пьем чай. В этот момент педагог, введивший ребенка в группу, может уйти – у ребенка возникли иные опоры. Это может быть структура занятия, уже

привычная и предсказуемая, с любимыми играми и заданиями; или распорядок дня; или основной педагог группы; или какой-нибудь ребенок, с которым приятно быть рядом.

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

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

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

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

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

Постепенно психолог научила ее ориентироваться на расписание, висящее на стене, девочка стала сама подходить к нему



несколько раз в день, чтобы посмотреть, какое занятие сейчас начнется. Убедившись по расписанию, что все дети должны идти на урок, а она – на индивидуальное занятие, Варя легко шла в нужный кабинет.

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

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

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

Далее отношения ребенка со средой развиваются. Ребенок перестает опираться только на пространственно-временные отношения (расписание и помещения). Для него становятся

важными и выходят на первый план ролевые отношения и правила, связанные не со структурой, но с ролями, – в этот момент стереотипы перестают играть определяющую роль в регуляции поведения ребенка, он становится ориентирован на социальные и эмоциональные отношения. Расписание и помещения могут меняться, но целостность поведения ребенка при этом сохраняется. Только при таких условиях происходит *перенос навыков, умений и знаний в новую ситуацию*.

Появляется избирательное отношение к детям и взрослым («этого дядю надо опасаться, а рядом с этой тетей хорошо и понятно»; «этот мальчик все время громко кричит, и от него надо держаться подальше, а с этим мальчиком можно вместе поваляться на гору мягких игрушек – получится интересная игра» и т.д.). Это значит, что ребенок вступил в мир человеческих отношений, они становятся для него главными и определяющими. Но сначала они тоже, по возможности, должны носить устойчивый характер (роли четко распределены между конкретными людьми и не меняются на протяжении довольно длительного периода времени, эмоции взрослых понятны и предсказуемы).

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

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

**Ева, 7 лет**, завидовала девочке в группе, которую взрослые носили на руках (у нее был ДЦП). Когда нужно было идти в другое помещение, ложилась на пол, говорила, что она маленькая и ее тоже надо носить. Педагоги предлагали ей поиграть в то, что она малышка: возили в коляске, давали погремушки и соску, не при-

нимали в игры для больших детей и т.д. Когда Ева наигралась в эти игры, ей захотелось участвовать и в более «взрослых» занятиях, и необходимость носить девочку отпала.

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

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

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

Здесь, как и во многих других случаях, важна постепенность: сначала изменяется только один элемент обстановки,

ребенка тщательно готовят к этой перемене, вводят ее в игровой контекст – а затем ребенку и самому становится интересно жить в меняющемся мире. Пределы этих изменений должны быть небольшими, чтобы стресс не становился патологическим.

На индивидуальных занятиях Жоре предлагалась ситуация выбора: нужно было выбрать одну игру из двух. Мальчик часто требовал поиграть в обе игры, даже если одна из них ему нравилась больше. Однако педагог настаивал на том, что сегодня получится поиграть только в одну игру, а в другую – в следующий раз. Жора начинал кричать, сбрасывал обувь, пытался ударить педагога или сломать игрушку. Постепенно Жора научился справляться с этой ситуацией, и ему стали предлагать выбор одного из нескольких уже знакомых вариантов проведения занятия: «Куда пойдём: в сенсорную комнату или играть с водой?»

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

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

Постепенно у детей появляется возможность парного взаимодействия, они учатся договариваться друг с другом. Для этого педагоги могут намеренно создать ситуацию конфликта интересов, например принести такую игрушку, которую невозможно разделить на всех. Каждый ребенок оказывается вынужден или отказаться от игрушки, уступить ее другому ребенку, или придумать игру с этой игрушкой, в которую все могли бы играть одновременно, или включиться в такую общую игру, предложенную кем-то другим. Педагогу такая ситуация дает возможность оценить, насколько изменились адаптивные

и коммуникативные возможности детей, поставить новые задачи работы и приступить к их решению.

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

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

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

В уже сложившуюся группу могут вводиться новые дети. Дети, усвоившие структуру и правила группы, легко принимают нового ребенка, а он (относительно) просто включается в такую группу. Новый ребенок тоже изначально будет ориентирован на пространственно-временные отношения и только потом усвоит роли и правила группы, вытекающие из ролей.

Поэтому так важно (если в группу необходимо вводить новых детей), чтобы группа имела устоявшееся расписание и постоянные помещения.

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

**Леня, 6 лет**, начал заниматься в середине учебного года. В общении с педагогом один на один мальчик не соглашался подчиняться требованиям педагога и выполнять инструкции. Настойчиво требовал, чтобы все слушались его и выполняли его желания, а если этого не происходило, выражал свое недовольство громким криком, падал на пол. Тем не менее мальчик демонстрировал интерес к детям, наблюдал за ними, пытался вступить во взаимодействие. Специалисты приняли решение ввести мальчика в группу, хотя на индивидуальных занятиях установить контакт и вовлечь его в совместную деятельность не удавалось.

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

Впоследствии мальчик поступил в школу и успешно учился в ней.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В-пятых, опорой могут быть знакомые *правила поведения* в ситуации. Поэтому в группах подготовки к школе обязательно присутствует групповое познавательное занятие, аналогич-



ное школьному уроку. Это поможет ребенку, когда он пойдет в школу, сориентироваться в новой обстановке: сидеть за партой, выполнять фронтальную инструкцию, слушаться учителя, тихо себя вести во время урока, ждать тех, кто выполняет задания более медленно, и т.п. На этих занятиях ребенку предлагается форма урока, для того чтобы он смог перенести свои умения из дошкольной ситуации в школьную. В процессе освоения этой формы ребенок может испытывать как положительные, так и отрицательные эмоции, он может как хотеть присутствовать на «уроках», так и протестовать против них. Однако гибкое, постепенное введение ребенка на подобные занятия позволит ему принять предложенные модели, аналогичные поведению учеников на школьных уроках в классе.

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

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