

7. Эффективный механизм финансирования

Механизм финансирования должен обеспечивать возможность реализовать перечисленные принципы. Он должен позволять адресно и эффективно направлять бюджетные средства в организации, участвующие в интегративном образовательном процессе, и допускать финансово-экономическую оценку и прогнозирование.

Заключение

Возникновение идеи «инклюзии» – следствие имеющейся сегрегации. Если бы особые дети не «эксклюзивались» на протяжении веков и десятилетий, не ставился бы вопрос о последующей инклюзии. Поэтому глобальной задачей является создание таких условий в обществе и государстве, при которых особые дети не отделяются от остальных. И это естественный процесс – когда никто не отделяется от социума по мотивам, идущим от ограничений этого социума (ограничения индивида останутся всегда).

Преодоление ограничений социума не произойдет от лозунгов и деклараций. Это огромная кропотливая работа, охватывающая все сферы жизни – от конструктивного совершенствования законодательства, включающего стимулирующую либеральную финансовую поддержку, до обучения специалистов творческому, аккуратному и индивидуализированному подходу к ребенку в рамках научно обоснованной типизации проблем. Ни революционными («сказано – сделано, долой технологии»), ни маниловскими (единая массовая технология «для всех», всеобщие пандусы – и все в порядке) способами решить проблему интеграции не удастся. Придется привлечь профессионалов, засучить рукава и настроиться на серьезную работу.

Игровые стратегии в работе с детьми, имеющими различные, в том числе множественные, нарушения развития

Е.В. Моржина, И.Ю. Захарова

В последнее время в Центр лечебной педагогики все больше обращаются за помощью родители, чьи дети имеют тяжелые двигательные нарушения, эпилепсию, выраженную задержку психоречевого развития, нарушения слуха и зрения, нарушение чувствительности, расстройства аутистического спектра. Иногда у ребенка могут одновременно присутствовать различные сочетания этих нарушений.

Общее знакомство с ребенком осуществляется на первичном приеме. Из рассказа родителей педагог узнает, какие игры нравятся ребенку, на какие стимулы он лучше реагирует, т.е. какой канал восприятия использует (зрение, слух, тактильные ощущения), как осваивает дома пространство, как взаимодействует с родными, есть ли избирательность в контакте, какие действия с предметами ребенок уже освоил, насколько понимает обращенную речь и как на нее реагирует. Эта информация помогает педагогу увидеть основные проблемы ребенка и наметить первоочередные задачи диагностического и коррекционного процесса.

Рассмотрим описание одного из детей, чтобы было понятно, о какого рода нарушениях идет речь.

На первичном приеме ребенок 4 лет, у него спастический тетрапарез, эпилепсия, собственная речь на уровне вокализаций, реагирует на обращенную речь (прислушивается, есть эмоциональный ответ), из-за частичной атрофии зрительных нервов зрением почти не пользуется, истоцается в ответ на организованное извне воздействие, быстро расстраивается, успокаивается во время питья из бутылочки или в ответ на мамину песенку, сам не переворачивается, голову удерживает в определенных положениях непродолжительное время, может удержать вложенный в руку предмет, но собственного захвата нет, чувствительность к различным стимулам сильно снижена, навыки самообслуживания не сформированы.

предложения, рекомендации, методика 153

Как правило, уровень общей активности у таких детей сильно снижен: после ситуаций, где необходимо сосредоточение, быстро наступает истощение, ребенок не проявляет исследовательской активности в освоении окружающего пространства, не поддерживает контакт. Получается, что осваивать окружающий мир ребенок с такими проблемами может только при постоянном активном участии взрослого, и прежде всего – родителей¹. Здесь встает вопрос о степени родительской помощи и ее направленности.

После первичного приема проводятся диагностические занятия, на которых педагог ставит, как правило, следующие задачи: установление контакта с ребенком, формирование способов взаимодействия с ним и повышение уровня общей активности ребенка.

Важно стремиться к таким отношениям, внутри которых активность ребенка постоянно поддерживается. Если воспринимать ребенка как пассивного участника событий, то он становится эмоционально и физически зависимым от человека, который за ним ухаживает. В таких отношениях, как правило, используются способы взаимодействия, основанные на ритме и относящиеся к младенческому возрасту, а ребенку может быть уже 5, 6 или даже 7 лет.

Мама с девочкой 7 лет входит в игровую группу. Девочке сложно осуществлять переход из одной ситуации в другую, нужно время, чтобы адаптироваться к новым условиям. Резкий переход провоцирует негативное поведение ребенка (крик, самоагрессию и агрессивное поведение по отношению к педагогу). Чтобы быстро прекратить негативное поведение, мама подключает знакомые стихи и песни, начинает в их ритме раскачивать ребенка. Девочка ненадолго успокаивается, но через некоторое время ситуация повторяется.

Задача педагога – показать возможность построения отношений, в которых мама будет помогать ребенку ориентироваться в ситуации, заранее к ней готовиться (проговаривать предстоящее событие, показывать фотографию или рисунок с изображением этого события, ориентировать ребенка на смысл того, что происходит, вместе с ребенком проживать волнующие моменты, каждый раз подкрепляя положительно даже маленький шаг в освоении новой реальности).

В нашей практике мы встречаемся с ситуациями, когда ребенок уже готов перейти к более личностным отношениям, но продолжает

находиться внутри сложившегося стереотипа отношений. Как в приведенном выше примере, использование ритма уже не помогает ребенку быть активным участником события, а лишь отвлекает его от негативных переживаний. В качестве отвлечения часто используется соска, питье из бутылочки, качание ребенка, пение потешек и песенок и раскачивание под их ритм ребенка, использование аудиозаписей с детскими песенками в качестве фона. Здесь ритмически организованная ситуация либо отвлекает ребенка от проявления негативных эмоций, либо является для него некоторой аутостимуляцией (ребенок ест, гуляет, играет под аудиозапись, его внимание направлено на слушание стиха или песенки, и ему сложно быть активным участником ситуации; при негативном поведении ему предлагают попить из бутылочки, чтобы избежать нежелательного поведения).

Задача педагога – сориентировать родителей в выборе более развивающих отношений, в которых ребенок будет субъектом отношений, активным участником, и наметить конкретные шаги для построения таких отношений.

Мы убедились в том, что установить контакт, выстроить взаимодействие с ребенком и увеличить уровень его активности возможно только в игровой форме. Педагог сначала ищет язык, на котором он будет общаться с ребенком, а потом выбирает те игровые ситуации, в которых наилучшим образом развернулся бы диалог между ним и ребенком. В нашем случае диалог – это действие, производимое ребенком или педагогом, с одной стороны, и ответ на это действие педагога или ребенка – с другой стороны.

Если ребенок преимущественно пользуется слухом, то языком общения могут быть песенки, короткие потешки («ладушки-ладушки», «идет коза рогатая»), звукоподражательные комплексы («би-би» – поехала машина, «пи-пи-пи» – мышка побежала), игра на музыкальных инструментах (в диагностических целях можно использовать колокольчики, маракасы, металлофон, бубен, флейту, кастаньеты), иногда можно использовать музыкальные игрушки (выбираются игрушки с качественным звучанием). Возможно, ребенка больше всего привлекают яркие, сенсорно насыщенные предметы, если он больше ориентируется на зрение и тактильные ощущения. Конечно, педагог в своей работе старается и в диагностических, и в коррекционных целях задействовать разные каналы восприятия (слух, зрение, тактильную чувствительность, может подключать и запахи, и вкусовые ощущения), но опирается на наиболее сохранные каналы восприя-

¹ В Центр обращаются родители, чьи дети воспитываются в семье.

тия, которые ребенок максимально использует. Например, если ребенок преимущественно пользуется слуховым анализатором, то педагог начинает играть с ребенком, задействуя слуховое сосредоточение и подключая к нему тактильные ощущения (рассказывает потешку и сопровождает ее прикосновением к телу ребенка, в зависимости от содержания меняется интонация, тембр голоса, сила нажатия: «медведь идет» – давление всей ладонью по ножкам, спинке; «лисичка бежит» – поглаживающие движения; «зайка прыгает» – легкие, отрывистые прикосновения двумя пальцами по ручкам, ножкам; «мышка побежала, побежала» – движения, имитирующие щекотку. Если ребенок может на продолжительное время сосредоточиться на слуховых и тактильных ощущениях, педагог рассказывает аналогичным образом самые простые сказки – «Теремок» и «Репку»).

Диалог предполагает держание паузы, умение слушать ребенка и отвечать ему на «его языке». Зачем нужна пауза? После того, как ребенок что-то услышал, увидел или потрогал, ему нужно время для того, чтобы почувствовать и как-то отнестись к этому событию (а нервной системе необходимо время для обработки информации и построения ответа). Этот временной промежуток называется латентным периодом, и у каждого ребенка он свой. Если взрослый, общаясь с ребенком, не дает ему этого времени, то ребенок может быть не готов к восприятию новой информации, в результате чего быстрее наступает истощение.

Если ребенок имеет ограничения в движении и не может самостоятельно осваивать мир вокруг себя, тогда педагог как бы приближает этот мир, предлагая ребенку потрогать разные на ощупь предметы, опустить руки и ноги в тазик с разными крупами, попачкать руки в красках, посмотреть на мыльные пузыри и половить их, последить за огоньком свечки, который то появляется, то пропадает, спрятаться под платочком, покачаться на большом мяче под песенку, поскататься на коленях у педагога, поймать воздушный шарик...

Задача педагога – наблюдать, насколько ребенок активно участвует в событии и воспринимает его, вовремя почувствовать, когда у него наступает пресыщение (особенно если ребенок сам не передвигается и уйти от ситуации дискомфорта не может).

Во время таких игровых ситуаций пауза, сделанная педагогом, дает возможность ребенку проявить свою активность.

Если у ребенка нет серьезных эмоциональных проблем, то для него во время этого взаимодействия важным становится сам взрос-

лый. Ребенок заражается его эмоциями, радуется вместе с ним. Без различных эмоциональных акцентов, которые делает взрослый в определенные моменты, ребенку было бы трудно почувствовать временные и пространственные границы. Так взрослый может выделять каким-либо стимулом (цвет, звук, прикосновение) и определенным эмоциональным отношением начало игры и ее окончание: зазвенел колокольчик – и педагог предлагает надеть ребенку браслет из колокольчиков то на одну ручку, то на другую, затем на ножки по очереди и поискать, где звенит. Появляется яркий разноцветный платок или шляпа, под которые можно прятаться.

Предметы могут появляться из корзины и исчезать в ней со словами «пока-пока». Когда педагог катает ребенка на мяче (ребенок лежит на мяче на животе), то выделяет ритмически и интонационно крайние положения ребенка на мяче («тень-тень-потеть» – опора на руки; «выше города плетень» – возвращается на ножки; «сели звери под плетень» – опять приземляемся на руки; «похвалялися весь день» – снова на ножки).

Интерес ребенка может быть больше сосредоточен не на взрослом, а на предметах. Часто ребенок стереотипно воспроизводит одни и те же действия или проявляет интерес только к определенным предметам. Тогда педагог старается разнообразить способы взаимодействия ребенка с предметом и помогает ему перенести наработанные действия на другие предметы. Ребенок выделяет машины, потому что у них есть колеса, которые можно покрутить, тогда педагог, старательно крутя с ребенком эти колеса и фыркая вместе с ним, может предложить эту же машину искупать в тазике с водой, полить на нее из леечки, закопать в фасоль, покрасить, наклеить на нее липучки, запустить с горки и т.д. Другой вариант: ребенок сосредоточен на определенном действии (нравится бросать предметы), и педагог подключается к ставшему стереотипом действию, но вносит в него новый смысл – бросать в цель, бросать в емкость, издающую резкий звук. Кроме того, педагог может эмоционально окрашивать как полет, так и приземление предмета, смещая акцент с действия на взаимодействие, с ощущения от процесса на результат.

Юля любит бросать различные предметы: она подползает «попластунски» к понравившейся игрушке, берет ее в рот, затем бросает ее и снова за ней ползет. Такая «игра» может длиться в течение часа и на протяжении одного-двух лет, игрушки могут меняться, а содержание оставаться прежним. С чего педагог может начать?

Ловить брошенную игрушку и кидать ее обратно девочке, сопровождая этот процесс эмоционально: «Ура! Я поймала твой самолетик! Юля, лови свой самолет». Может лечь рядом с девочкой и тоже бросать предметы, внося смысл в ситуацию: «Смотри, мой мячик упал рядом с твоим самолетом (упал дальше, ближе). Ой, а где же твой самолет? Под моей шляпой?»

Ребенок может получать удовольствие от различных ощущений (тактильных, вестибулярных). Педагог это тоже использует в своей работе, подключая соответствующие материалы (тазики с разными крупными, игрушки с различными сенсорными свойствами, мячи, качели, гамак, качание на одеяле и т.д.).

Ваня очень любит качаться, ритм его успокаивает, помогает сосредоточиться. Так как мальчик сам не сидит, качать его лучше всего в гамаке, лицом к себе, чтобы он видел лицо педагога, сажая не вдоль, а поперек гамака. Во время качания педагог использует определенные песенки, стихи, подключая к вестибулярным ощущениям слуховое сосредоточение; эмоционально окрашивает ситуацию, старается передать свое эмоциональное отношение мальчику; выделяет определенные моменты, делает их наиболее эмоционально насыщенными: «Поймала, поймала Ваню, крепко держу и отпустила; пока пока, Ваня, снова поймала, привет!»

Если поведение ребенка определяется смыслом ситуации и у него есть некоторый образ, некоторое представление об ожидаемом конечном результате, т.е. ребенок знает, чего он хочет добиться, то задача педагога – увидеть, какие игровые действия доступны ребенку и как можно расширить их репертуар. Педагог должен оценить, как долго ребенок удерживается в сюжете игры и как увеличить время концентрации его внимания внутри игровой ситуации, впускает ли ребенок в свое игровое пространство других, в каких позах он играл бы наиболее свободно (если у него есть двигательные ограничения, нарушения).

Почему необходимо время для диагностических занятий, проводимых в игровой форме? Если на первичном приеме ребенок демонстрирует снижение общего уровня активности, то мы не можем сразу сказать, чем регулируется поведение ребенка: полем (когда внимание переключается с предмета на предмет, отсутствует избирательность), определенным сложившимся стереотипом действия внутри знакомой ситуации, или ребенок может сознательно участвовать в ситуации, самостоятельно осуществлять выбор, то есть ори-

ентироваться на смысл ситуации. Ответ на этот вопрос и дают диагностические занятия в игровой форме. В зависимости от того, на каком уровне регуляции поведения находится ребенок, педагогом ставятся конкретные задачи.

Особенности построения игровой ситуации.

О чем важно помнить

и на что обращать внимание

1. Построение эмоциональных отношений между ребенком и педагогом. Это основа, на которой строится взаимодействие, т. к. именно эмоциональное отношение к ситуации помогает ребенку учиться регулировать свое поведение и становиться участником события. Отношения складываются через диалог, где действием и ответом на него могут быть обмен взглядами, вокализациями, эмоциональными состояниями, действиями с предметами. Если, например, ребенок периодически хлопает в ладоши, педагог может подхватить это действие и похлопать рядом с ребенком под стишок. Главное, не оставить без ответа различные действия ребенка, а подхватить их, внести в них определенный смысл.

Когда речь идет о детях с различными нарушениями, то условиями диалога являются *медленный темп* предъявления событий (при быстром темпе сложно учесть время реакции ребенка), *повторение, соблюдение пауз* для восстановления способности к восприятию. Событие должно повторяться, чтобы ребенок смог к нему адаптироваться, почувствовать свое отношение и подготовить ответ (действием, эмоцией). Внутри постоянно повторяющейся ситуации могут меняться отдельные элементы, поддерживающие общий уровень активности ребенка. Ведь, как известно, элементы новизны усиливают мотивацию ребенка, а за счет этого время активного внимания увеличивается.

2. Наблюдение за психической активностью ребенка и предупреждение истощения. Наблюдение за степенью активного участия, активного внимания (зрительного, слухового, сосредоточения на тактильных ощущениях), за степенью эмоционального вовлечения ребенка.

Педагог все время дает ребенку *обратную связь*, опираясь на сохраненные сенсорные каналы, внося эмоциональный акцент («Вот

это башня получилась! Ух, ты!»), называя действия («Ваня строит башню»), результаты действий ребенка («Бах! Упал кубик! Бах! Еще упал!»), его эмоциональные состояния («Вот как Ваня радуется!», «Ты расстроился? Сломалась башня?»). Получение обратной связи дает ощущение успешности и стимулирует желание исследовать более активно окружающий мир.

3. Предъявление событий через сохранные каналы восприятия: при нарушении зрения взрослый во взаимодействии с ребенком опирается на сохранное слуховое и тактильное восприятие, вибрационную чувствительность и т.п.

4. Подбор адекватной позы для игрового взаимодействия. Ребенку должно быть комфортно, удобно в этой позе (отсутствие болевых ощущений, снижение спастики, отсутствие переразгибаний, возможность контролировать положение головы и т.д.). Создаются условия для максимального проявления собственной активности ребенка (например, плечи ребенка приподнимаются за счет дополнительной опоры, и он может выполнять какие-либо действия руками со зрительным контролем).

5. Поиск наиболее адекватных по своим сенсорным характеристикам предметов для игры. Для каждого ребенка педагог подбирает определенные предметы, игрушки, которые могут вызвать у ребенка ответную эмоциональную реакцию (в начале игровых занятий педагог берет те игрушки, которые доставляют удовольствие ребенку), используя информацию первичного приема и результаты наблюдений на диагностических занятиях.

6. Учет рекомендаций невролога:

– каким полем зрения (ближним, средним, дальним) наиболее активно пользуется ребенок, каков объем прослеживания за предметом в этом поле;

– показатели чувствительности (низкая, высокая чувствительность; поверхностная или глубинная, как представлена в разных отделах тела);

– состояние мышечного тонуса (при каких условиях нарастает, снижается);

– какой рукой предпочитает пользоваться ребенок;

– какие есть ограничения воздействия, связанные с текущим состоянием (наличие эпилептических приступов, высокая чувствительность к определенным раздражителям, аллергические реакции, истощаемость).

Характеристика игровой ситуации

Ребенок на занятиях в ЦЛП оказывается в различных средах¹, которые отличаются разной степенью структурированности с точки зрения организации пространства и времени. Более структурированные среды, с четкой структурой (фиксированное место, постоянное расписание) – это ситуации различных уроков: урок за партами, урок ручной деятельности за одним столом, урок музыки, урок физкультуры. Педагог задает систему определенных правил и учит ребенка регулировать свое поведение этими правилами. Бывают среды менее структурированные как, например, перемены между уроками или объединение нескольких детей в общее игровое пространство для развития взаимодействия между ними.

Когда педагог начинает играть с ребенком, то среда не должна быть структурированной, но должна обладать некоторым постоянством: достаточно использовать определенное помещение, чтобы ребенок к нему привык и освоился в нем, и предлагаемые игры не должны часто меняться, лишь по мере их освоения. Педагог решает задачи, направленные не на обучение ребенка каким-либо навыкам, а помогающие развитию эмоционально-волевой сферы, поведения, взаимодействия, общения, самовосприятия. В результате решения этих задач ребенок оказывается готовым к обучению.

Когда ребенок находится внутри игровой ситуации, он меньше контролирует свои движения, действия, игра помогает ему расслабиться, уменьшается спастика – и он может осуществить действия, которые на произвольном уровне ему даются с большим трудом. Возрастает время активного внимания, контакт становится более продолжительным. В игре, через ощущения, он получает представления о разных материалах, их свойствах; учится управлять собственным телом; начинает лучше ориентироваться в пространстве (как ближнем, так и дальнем).

Педагог эмоционально подкрепляет двигательную активность ребенка, его сенсорный опыт, происходит совместное переживание события, критерием является ответная эмоциональная реакция ребенка. Эта реакция может быть как положительная, так и отрицательная. Отрицательная реакция тоже важна для педагога: она озна-

¹ Более подробно о средовом подходе, используемом в ЦЛП, можно прочитать в статье Д.В. Ермолаева, И.Ю. Захаровой (см. список литературы).

чает, что данная ситуация небезразлична ребенку, что у него появились предпочтения, какие-то предметы или действия ему нравятся, каких-то он избегает (на занятиях педагог гибко регулирует нагрузку, учитывает протестные реакции и внимательно наблюдает за эмоциональным состоянием ребенка).

Что отличает игровую ситуацию от обучающей

– игровая ситуация предполагает свободу входа и выхода из нее. Педагог организует игровую ситуацию, приглашая ребенка в ней поучаствовать. В какой-то момент, может быть не сразу, ребенок отреагирует и начнет принимать участие в игре. Но вот он устал, его внимание переключилось на другой предмет, и педагог не возвращает настойчиво ребенка в эту игровую ситуацию (как это было бы в обучающей ситуации), а после паузы возобновляет игру, снова приглашая в нее ребенка. Задача педагога – увлечь ребенка, который должен захотеть все дольше быть вместе с взрослым внутри игровой ситуации;

– важно, чтобы ребенок и педагог получали удовольствие от игры. Если взрослый сначала заражает ребенка своей эмоцией, потом поддерживает его положительную эмоцию, то у ребенка возникает желание снова так поиграть, снова оказаться в ситуации, где им вместе было хорошо, – появляется мотивация к общению;

– в игре возможны любые превращения (педагог использует предметы – заместители реальных объектов). Покатайте ребенка на одеяле по комнате – «как будто едем на поезде к медведю в гости». Спрячьтесь под большим платком – «как будто сидим в пещере»;

– все участники принимают определенные правила игры;

– действия, из которых состоит игра, выполняются играющими по очереди; ребенок учится ждать своей очереди. Например, педагог предлагает по очереди запускать машинки или мячики с горки, по очереди кормить друг друга «кашей» или запускать яркий волчок.

Этапы игры

1. На первом этапе педагог определяет, **какие игры использовать**. Он наблюдает за ребенком, смотрит, в какие игры он эмоционально

вовлекается и получает удовольствие. Педагог подключается к этим играм, наблюдает, насколько ребенок отслеживает границы своего игрового пространства, впускает ли взрослого в свою игру, соглашается ли на то, чтобы взрослый играл рядом.

Если ребенок сам не играет (не берет предметы в руки, у него нет предметно-манипулятивной деятельности, он не может самостоятельно перемещаться в пространстве), то игру инициирует педагог.

Это могут быть следующие игры:

а) если ребенок получает удовольствие от прикосновений, от изменений положения тела в пространстве, разрешает брать его на руки, сажать на колени, то педагог может начать с ритмических игр, направленных на повышение активности ребенка, установление эмоционального контакта с ним. Это качание на руках, на мяче, в гамаке под ритмические стихи и песенки; подбрасывание, кружение на руках; прыжки на батуте, большом мяче.

Ребенок в гамаке, педагог раскачивает его под стихок

«В поле гуляли трое гуляк,

После прогулки делали так:

Апчхи-апчхи-апчхи» – на последней фразе педагог в ритме стиха приподнимает и опускает ребенка в гамаке.

Потом он может спросить: «Хочешь еще?» и при повторе, перед кульминационным моментом (подбрасывание), сделать небольшую паузу, чтобы ребенок уже готовился, ожидал события. В результате он учится предвосхищать событие, связывать одно явление с другим и выстраивать их во времени.

Для того чтобы ребенок был максимально включен в игру, педагог старается передать ритм стиха ребенку, установить с ним зрительный и тактильный контакт.

Педагог наблюдает за тем, насколько ребенок может поймать ритм стиха и начать двигаться в такт песни, стиха или потешки, т.е. может ли согласовать свои движения с движениями педагога, синхронизировать их и затем уже двигаться в ритме, опираясь только на слух, без зрительной опоры (раскачиваться под песенку самому, без физической помощи взрослого). Детям со спастикой в конечностях, конечно, сложно двигаться всем телом в ритме, но возможно отбивать ритм той рукой, где спастика минимальна. Удержание в ритме помогает снятию напряжения в конечностях;

б) возможно, у ребенка есть пространственные страхи, и изменение положения тела в пространстве является очень сильным

воздействием для него, блокирующим способность к восприятию. В этом случае педагог может предложить тактильно-ритмические игры, направленные на:

- формирование у ребенка образа собственного тела;
- развитие взаимодействия и углубление эмоционального контакта с ребенком;
- развитие подражания;
- привлечение внимания ребенка к речи;
- повышение уровня общей активности ребенка.

Педагог использует потешки, стихи, песенки, пальчиковые игры, включающие в себя обыгрывание различных частей тела (пальчики, ладошки, головка, коленки, подмышки и пр.) с их названием и эмоциональным проживанием: «Сорока-ворона», «Ладушки», «Коза», «Ку-ку» и др. Педагог рассказывает сказки и стихи, показывая отдельные действия: «Курочка Ряба», «Репка», «Теремок», «Кисонька-Мурысонька», используя поглаживание, похлопывание ребенка по спине, ножкам, ручкам с комментарием: «курочка пришла, зерно поклевала», «медведь пришел», «лошадка прискакала» и т.д.

Ребенок находится на коленях у взрослого или лежит на наклонной плоскости на спине лицом к педагогу, который рассказывает сказку «Теремок», сопровождая текст определенными действиями: «стоит в поле теремок, бежит мимо мышка-норушка “пи-пи-пи” (педагог слегка перебирая пальцами, изображает бег мышки по телу ребенка), прибежала к теремку и стучит (педагог берет бубен и сначала сам стучит по бубну три раза “тук-тук-тук”, затем протягивает ребенку, ждет: “как стучит?”; если ребенок не стучит сам, то помогает ему постучать)».

Во время повторения игр педагог старается уменьшить свою помощь, максимально включить в ситуацию ребенка. Рассказывая сказку, педагог меняет интонацию, тембр, силу прикосновения к разным частям тела ребенка и наблюдает, как ребенок реагирует на тактильные ощущения, сохраняет ли внимание на протяжении всей сказки или нужно дополнительно привлекать внимание ребенка;

в) если ребенок плохо реагирует на тактильные воздействия (например, у него высокая чувствительность), то ему можно предложить сенсорные игры, направленные на

- установление и развитие эмоционального контакта;
- повышение общего уровня активности ребенка;
- привлечение и удержание внимания.

Это могут быть игры с различными крупами (манка, гречка), горохом, фасолью, песком. Под стихи и песенки педагог шлепает руками по крупе, насыпает ее себе на ладошку, «возится» руками в тазике с крупой, затем предлагает ребенку попробовать тоже поиграть так. Игры с водой: шлепать, брызгать, переливать; игры с мыльными пузырями; игры с различными сенсорными и музыкальными игрушками (юла, вертушки, разноцветные мячики, шары, фонарики, свечки, погремушки, колокольчики, маракасы, вибрирующие игрушки). Хорошо в такие игры вводить сюжет, варьируя в зависимости от возможностей ребенка его сложность (после того как «кашу» долго мешали, педагог насыпает фасоль на тарелочку и кормит «кашей» щенка).

Сюжет помогает ребенку эмоционально участвовать в игре, связывать действия последовательно между собой, ориентироваться на смысл ситуации. Сюжет помогает и взрослому удерживаться в эмоциональном и смысловом пространстве игры;

г) ребенок может избегать тактильного и эмоционального контакта, предпочитая играть с предметами или игрушками. Тогда педагог подключается к его игре и предлагает те игрушки и предметы, которые интересны ребенку (информацию об этом он получает на первичном приеме от родителей). Педагог расширяет действия с ними, показывая разные способы игры.

Ребенок просто катает машинки, педагог начинает катать свою машинку рядом, догоняя, обгоняя, сталкиваясь, заезжая в гараж. Постепенно параллельная игра переходит в совместную.

Взаимодействуя с педагогом, ребенок начинает:

- смотреть на то, что делает педагог, прислушиваться к производимым звукам;
- впускать взрослого в свое игровое пространство (ребенок уже готов к взаимодействию);
- ждать своей очереди.

В результате такого игрового взаимодействия ребенок начинает переносить освоенные игровые приемы на другие предметы (катать не только машины, но и мячи, игрушки на колесиках, в машину можно сажать пассажиров), с любимыми предметами выполнять новые действия (машину можно красить, мыть, украшать наклейками, меняться, прятать под одеждой, под коробкой).

Игры с предметами и игрушками направлены на:

- установление эмоционального контакта;
- развитие взаимодействия и подражания;

– повышение общего уровня активности ребенка.

Таким образом, на первом этапе педагогу важно понять, какие игры использовать вначале (тактильные, тактильно-ритмические, сенсорные, игры с предметами), а затем расширять возможности ребенка внутри данной игры и подключать к ней постепенно другие перечисленные игры.

2. На втором этапе начинается работа, направленная на **изучение и освоение ребенком собственного тела**. Ребенок уже соглашается на тактильный контакт, у него уже есть некоторый сенсорный опыт и свое отношение к нему, есть опыт взаимодействия и подражания, он активнее включается в игру, дольше удерживает внимание.

Это могут быть следующие игры:

а) прятать под одежду игрушки (большие, маленькие, звучащие, вибрирующие) и находить их;

б) раскрашивать разные части тела перед зеркалом. Сначала педагог красит себя, потом предлагает ребенку покрасить сперва небольшие области, потом более обширные: от пятен на ладонках до окрашивания рук, ног, живота и т.д. Если начать рисовать сразу на теле ребенка, то это может его испугать, вызвать у него нежелательную защитную реакцию (слезы, крик, желание сразу смыть или вытереть краску, просто убежать из комнаты). Постепенное вхождение в ситуацию делает ее более доступной, привлекательной для ребенка;

в) прикреплять разноцветные липучки на разные части тела;

г) украшать себя перед зеркалом;

д) надевать на разные части тела музыкальные браслеты;

е) рисовать ребенка в полный рост на зеркале, на бумаге;

ж) рисовать ребенка, педагога, знакомых людей, животных на бумаге, потом накладывать аппликацию из пластилина, цветной бумаги, вырезать фигуры по контуру, играть с ними, делать к ним подписи;

з) раскрашивать куклу («наденем на ручки красивые перчатки, на ножки – красивые колготки»);

и) прятать в тазике с крупой или в сухом бассейне разные части тела (закопать ручки – «где же ручки? куда спрятались?»).

Такие игры помогают формированию схемы тела и развитию самовосприятия. Педагог сначала помогает ребенку почувствовать, где у него находятся руки, ноги, спина, живот, голова, затем найти,

показать и назвать разные части тела. Таким образом, у ребенка постепенно формируются физические границы собственного тела, он начинает осознавать и контролировать ощущения, идущие от собственного тела (например, кто-то схватил ребенка за левую голень, а он находит взглядом того, кто схватил – источник дискомфорта, и даже может убрать руку того, кто держит, как-то к этому отнестись и дать соответствующую эмоциональную реакцию).

3. На третьем этапе педагог структурирует пространство и время игровых занятий с ребенком и предлагает ребенку начать **ориентироваться в структуре занятий**.

Педагог внутри одного помещения создает несколько игровых зон: ритмические игры на большом мяче или в кресле-качалке, игры с водой в тазике в противоположном углу комнаты, игры с тестом за столом, игры с раскрашиванием перед зеркалом, игры на прохождение полосы препятствий – в другом конце комнаты. Педагог проводит ребенка по данному маршруту, ребенок постепенно запоминает, в каком месте в какие игры играют, у него появляется возможность во время паузы самому освоить этот маршрут, возможность выбрать, в какую игру он будет сейчас играть.

Таким образом, сначала педагог выстраивает взаимосвязь между определенным действием, игрой и местом. Игры должны быть одними и теми же, повторяться много раз. Постепенно ребенок начинает ориентироваться в пространстве. Эти игры могут происходить в любой последовательности.

Затем педагог начинает выстраивать определенную последовательность игровых действий, постоянно повторяя ее от занятия к занятию.

Постепенно складывается пространственно-временная структура, и ребенок начинает в ней ориентироваться.

Сначала педагог играет с ребенком в игровой комнате, затем он переходит с ним в кабинет для ручной деятельности, и там они что-нибудь лепят или рисуют, а потом приходят в музыкальный класс на занятие по музыкальной терапии.

Ребенок начинает связывать события: лепить из глины он будет после того, как поиграет, а петь песенки – после того, как полепит и порисует.

Содержание занятий определяется теми задачами, которые команда педагогов сформулировала, составляя индивидуальный план

реабилитации. Данная последовательность действий должна соблюдаться некоторое время, чтобы ребенок начал в ней ориентироваться. Педагог может использовать предметы или карточки для составления расписания и перед началом каждого занятия показывать их ребенку. Карточки, на которых изображен предмет или ситуация, показывают в том случае, если ребенок уже соотносит предмет и его изображение, или мы понимаем, что он готов сейчас этому обучаться.

Педагог показывает ребенку мяч и называет его (или картинку с изображением мяча), и они начинают в игровой комнате играть в мяч. Затем показывает кисточку (или картинку с изображением кисточки) и говорит: «Смотри (или «потрогай» – для ребенка, не пользующегося зрением), это кисточка, пойдём рисовать». Потом педагог показывает колокольчики или бубен (или картинку с музыкальными инструментами) и также обозначает следующее событие.

Когда у ребенка появится представление о связи между предметом (картинкой) и последующим событием, педагог может смотреть с ребенком все расписание целиком перед началом занятий. Задача – построить пространственно-временной стереотип, помогающий ребенку регулировать свое поведение. Известно, что стереотипы на определенном этапе развития играют важную роль, помогая адаптироваться к внешним условиям, связывать события в пространстве и времени, видеть последовательность событий, уметь ориентироваться (сначала моем руки, потом идем обедать; домой пойдём после сказки), подчинять «сиюминутные» желания-импульсы объективно заданному порядку вещей, тем самым обучая ребенка регулировать свое поведение. Когда стереотип сформирован, педагог ставит задачу сделать его более гибким: менять помещение для игры, осваивая новое пространство, или изменить содержание занятий (после игры пойти посмотреть сказку).

Второй и третий этапы могут осуществляться параллельно.

4. На четвертом этапе занятия направлены на **собственно эмоциональное развитие ребенка**. Это:

- а) заражение чужой эмоцией;
- б) выражение собственных эмоций;
- в) дифференциация эмоций в зависимости от предлагаемых игровых ситуаций;
- г) управление собственными эмоциями;
- д) осознание своих эмоций.

Педагог может использовать вышеперечисленные игры (сенсорные игры, игры с предметом, телесно-ориентированные игры), но акцент во время игры делать на том, как ребенок выражает свои эмоции и управляет ими.

Во время игры с водой ребенок заражается эмоцией педагога, начинает сам шлепать руками по воде, радоваться, кричать. Педагог может усилить эмоциональную реакцию ребенка (увеличивая темп, повышая степень интенсивности своих эмоций), а может снизить интенсивность эмоционального реагирования ребенка, переключив его внимание на другое действие или другой предмет (запустить горящую свечу в тазик с водой), снизив интенсивность своих эмоций и темп игры.

Можно использовать такие игры, как кидание подушек друг друга, качание в одеяле, катание на одеяле по полу, постройка и разрушение башни из кубиков, «возня» в сухом бассейне, игры с мячом (бросать, катать друг другу и в определенную цель), с воздушным шариком, запускание машинок с горки, залезание под одеяло и включение там фонарика, убегание от большой мягкой игрушки или от игрушки, которая может схватить, пощипать (ворона, одеваемая на руку).

Полезно рисовать вместе с ребенком (общий лист, у каждого кисточки или краски для рук), эмоционально комментируя элементы рисунка. Рисунок может не иметь сюжета (просто по очереди украшают лист яркими пятнами), иметь простой сюжет, как в сказке «Теремок» (педагог выделяет каждый персонаж – цветом, эмоцией, голосом, рисует его дорожку), иметь более сложный сюжет, например рисовать истории из жизни ребенка с продолжением (вчера были в цирке, кто из зверей понравился).

Педагог может разворачивать такие игры внутри сюжета, который помогает удержать внимание ребенка.

Ребенок начинает понимать, что его конкретные действия могут вызывать определенные эмоции у взрослых, он начинает ориентироваться на эмоциональную реакцию другого человека, ожидать ее, стараться вызвать ее внутри этой игровой ситуации.

Важным здесь является комментарий взрослого: педагог называет эмоциональное состояние ребенка, обозначая, категоризируя его, и помогает тем самым ребенку осознать свои эмоции: «Ой, как высоко шарик полетел! Ура! Влада смеется! Влада, тебе нравится? Да, нравится!» «Ой, как больно ежик колется! Фу, какой колючий! Миша рассердился! Даже рукой стучит!»

Когда взрослый проигрывает вместе с ребенком его эмоциональное состояние, это тоже помогает ребенку осознать свои эмоции.

Педагог вместе с ребенком прячется от собаки (другого педагога), которая их ловит. «Ой, как страшно! Давай здесь от нее спрячемся!»

Если на втором этапе мы говорили о формировании физических границ, то здесь педагог помогает ребенку понять, что с ним происходит, какие чувства он переживает, как выражает свое отношение к людям, к ситуациям, к предметам.

Заключение

Почему же периоду обучения должен предшествовать игровой период, независимо от того, насколько у ребенка выражены проблемы в развитии?

В игре ребенок учится ориентироваться на правила, подчинять им свое поведение. В игре он совершает множество повторяющихся действий, получая удовольствие от повторения и совершенствуя саму технику осуществления действия. И регуляция своего поведения, и умение совершать повторяющиеся действия готовят ребенка к обучению. Когда мы занимаемся с ребенком раннего или дошкольного возраста, имеющим множественные нарушения развития, то какие бы задачи мы ни ставили (по развитию двигательной, сенсорной сферы, по развитию речи, взаимодействия, познавательной сферы), мы будем их решать внутри игровой ситуации. Если сразу начинать занятия с обучения, для которого необходима высокая степень произвольной регуляции деятельности (когда от ребенка добиваются выполнения определенных действий в ответ на инструкцию взрослого с последующей оценкой этих действий), то это будет противоречить логике возрастных периодов развития ребенка и препятствовать его гармоничному развитию.

Литература

1. *Хейзинга Й.* Homo Ludens; Статьи по истории культуры. – / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Комм. Д.Э. Харитоновича. – М.: Прогресс-Традиция, 1997.

2. *Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю.* Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы. //Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 5. – М.: Теревинф, 2006.
3. *Финни Н.Р.* Ребенок с церебральным параличом: Помощь, уход, развитие. Книга для родителей. – Изд. 3-е. – М.: Теревинф, 2009. – (Особый ребенок).
4. *Водинская М.В., Шапиро М.С.* Развитие творческих способностей ребенка на занятиях изобразительной деятельностью. – М.: Теревинф, 2006. – (Лечебно-педагогические программы). – 48 с.
5. *Разенкова Ю.А.* Игры с детьми младенческого возраста. – М.: Школьная пресса, 2000.
6. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф, 2007. – (Особый ребенок). – 112 с.
7. *Ньюмен С.* Игры и занятия с особым ребенком. – /Пер. с англ. Н.Л. Холмогоровой. – Изд. 3-е. – М.: Теревинф, 2009. – (Особый ребенок). – 240 с.