

РЯЗАНОВА А.В., ЕРМОЛАЕВ Д.В., ШАПИРО М.С.,  
АРТАМОНЕНКОВА С.И., ДОЛОТОВА И.А.,  
ЗАРУБИНА Ю.Г., ВЯЛИТОВ Р.Р.

# Модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития\*

## ПРЕДПОСЫЛКИ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

На сегодняшний день одним из наиболее острых вопросов в нашей стране является обеспечение доступа к образованию детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Анализ статистических данных показывает, что в Москве сегодня проживает около 1,2 миллиона людей с инвалидностью, 25,6 тысяч из которых – дети до 18 лет (в свою очередь, большинство детей с инвалидностью имеют расстройства психики и нервной системы). Из них 19 тысяч (это 74,2% от общего числа детей с инвалид-

ностью) обучаются в различных образовательных учреждениях: половина – в средних школах, 35% – в специальных коррекционных школах, 5% – в техникумах и вузах и 11% – в детских садах [48; 49]. Таким образом, около четверти детей с инвалидностью не получают образования вовсе. К последней категории преимущественно относятся дети с тяжелыми нарушениями психики и нервной системы, зачастую сочетающимися с нарушениями различных физических и сенсорных функций.

Особая острота проблемы доступа к образованию и его качества для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития связана с тем, что в советское время именно эта группа детей

\*Первая публикация: издательство «Теревинф», 2011. Публикуется с разрешения издательства.

считалась необучаемой, а значит, вообще отсутствовала система социальных и образовательных институтов, направленная на включение этой категории детей в «нормальную», обычную жизнь. Сейчас все больше семей хотят, чтобы их ребенок независимо от состояния здоровья жил в семье, обучался и участвовал в социальной жизни, чтобы его жизнь была достойной и полной. В современной России это естественное родительское желание подкреплено гражданскими правами. Право на достойную жизнь, жизнь в семье, образование гарантированы для всех детей Конституцией РФ, а также подписанными и ратифицированными РФ международными конвенциями. Однако на данный момент отсутствует развернутая система государственной помощи, которая бы обеспечивала реализацию этих прав в полном объеме для категории детей с тяжелыми нарушениями развития. И требуется время, чтобы была создана многоуровневая система преемственных и согласованных действующих социальных и образовательных служб и учреждений. В процессе построения такой системы мы можем опереться на опыт развитых стран Европы и Северной Америки: в XX веке эти страны прошли в этом направлении длительный путь от практики изоляции людей с психическими нарушениями к внедрению в общество новых, гуманных, инклюзивных практик и форм помощи, позволивших существенно изменить качество жизни этой группы людей и их близких [1].

Изменения претерпели как понятие *нарушения развития*, так и связанное с ним понятие *инвалидность*. С 60-х годов XX века на смену господствовавшему взгляду на инвалидность как на дефект отдельного человеческого организма (медицинская/биологическая модель инвалидности) пришло понимание ее как

одной из форм разнообразия человеческого опыта (социальная модель инвалидности) [42; 43; 47; 29; 18; 19]. В рамках такого понимания инвалидность определяет даже не сам дефект, имеющийся у отдельного человека, а существующие в обществе социальные барьеры, с которыми люди с нарушениями сталкиваются в повседневной жизни. Так, если у человека с нарушением двигательных функций нет инвалидной коляски или на ней никуда невозможно добраться, потому что общественный транспорт не приспособлен, а также у него отсутствуют возможности для обучения и посильного труда, то мы можем говорить о наличии у него серьезной инвалидности. Если же этот человек, напротив, может с помощью специальных приспособлений передвигаться по дому и заботиться о себе, пользоваться доступным транспортом и перемещаться по городу без посторонней помощи (поскольку аптеки, банки и магазины оборудованы пандусами, лифтами и широкими проемами), если он в детстве посещает школу, а затем трудится, т.е. ведет обычную социальную жизнь, — в этом случае возможности человека совершенно другие, а значит, — степень инвалидности значительно легче, невзирая на то, что нарушение двигательных функций у него по-прежнему есть. Такие изменения представлений о нарушениях и инвалидности и связанное с ними изменение отношения к самим людям с инвалидностью приводят к существенной перестройке системы помощи и смещению акцента с медицинского лечения на социальную поддержку и обучение.

В рамках современных представлений особая роль во включении человека с инвалидностью в социальную жизнь отводится образованию, которое понимается как целенаправленный систематический процесс обучения и воспитания. Целью

образования является не просто усвоение определенных знаний, умений и навыков (например, счет, письмо и т.д.), но и общее развитие человека, приобретение им необходимых социальных навыков и опыта. В процессе обучения и воспитания человек оказывается включенным в ряд социально-предметных деятельностей, связанных с определенными типами межличностных отношений. Присвоение человеком структур этих деятельностей в ходе взаимодействия со значимыми другими выступает в качестве основы развития. При таком понимании образования никакого принципиального значения не имеет скорость движения отдельного человека внутри этого процесса; также отсутствуют и сущностные основания для исключения кого бы то ни было по состоянию здоровья. Более того, признается, что без образования достойная жизнь в обществе невозможна.

Принятие этих идей на практике выражается в создании системы социальной и образовательной поддержки человека с любым уровнем нарушений тех или иных функций (а также его семьи), начиная с момента его рождения/постановки диагноза на протяжении всей жизни. Так, для семей с маленькими детьми создаются службы ранней помощи, детские сады и специализированные центры, для детей школьного возраста – специализированные школы и/или учреждения интегративного типа, открываются все больше инклюзивных программ. Для молодых людей создаются места профессиональной подготовки, клубы; для взрослых – адаптированные рабочие места, трудовые мастерские, а также места автономного/сопровождаемого проживания. Все это делает жизненный маршрут человека с нарушениями в развитии максимально обычным, «нормальным» для общества и страны. Такая система помощи является не только отражением определенной

этики, но и признана более эффективной в экономическом смысле.

Говоря о *системе* социальной и образовательной поддержки, мы подразумеваем, что важным условием помощи является согласованная работа различных ведомств, их направленность на решение общей задачи – оказание помощи, централизованной на человеке с нарушениями функционирования, и его максимальное включение в сообщество. Поскольку проблемы данной группы людей носят комплексный характер, качественная, настоящему эффективная помощь предполагает предоставление целого спектра услуг (образовательных, социальных, медицинских) как самому ребенку или взрослому с нарушениями, так и его близким.

Описанные идеи *включающего, инклюзивного* подхода постепенно приобретают своих сторонников и в нашей стране. Россия сейчас находится на начальном этапе формирования системы помощи для детей и взрослых с серьезными ограничениями функционирования [5; 32]. В последние десятилетия появляется все больше государственных и общественных организаций, оказывающих психолого-педагогическую помощь людям с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Тем не менее, осуществляемых ими мер поддержки этой группы населения пока явно недостаточно. Дети с особенностями развития до сих пор выпадают из образовательного процесса. Предлагаемая в настоящем издании *модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития* (далее будем называть ее «моделью помощи») предполагает максимальное вовлечение ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями и его семьи в образовательное пространство с учетом индивидуальных особенностей учащегося. Также

она предполагает организацию адекватной образовательной среды, способствующей реализации индивидуальной программы обучения ребенка. Данная модель призвана внести посильный вклад в решение проблемы обучения и социализации этой группы детей.

Модель помощи реализуется на базе Группы кратковременного пребывания<sup>1</sup> ГОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков» (ЦПМССДиП, Москва) с декабря 2006 года. Инициаторами создания проекта по обучению детей с тяжелыми нарушениями развития выступили руководители и специалисты Региональной благотворительной общественной организации «Центр лечебной педагогики» (ЦЛП, Москва) и родители детей, посещавших в дошкольном возрасте занятия в этом центре. Инициатива была поддержана Департаментом образования города Москвы. И сегодня сотрудники Группы кратковременного пребывания сохраняют профессиональное сотрудничество со специалистами ЦЛП, а также с коллегами из ГОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения» (Псков) и высоко ценят опыт работы этих организаций.

## ОПИСАНИЕ МОДЕЛИ ПОМОЩИ

### Направления психолого-педагогической помощи

Основными направлениями нашей работы являются оказание специализированной помощи ребенку с нарушениями развития, а также поддержка и сотрудничество с его семьей. Рассмотрим каждое из указанных направлений подробно.

#### 1. Специализированная психолого-педагогическая помощь ребенку с тяжелыми и множественными нарушениями развития

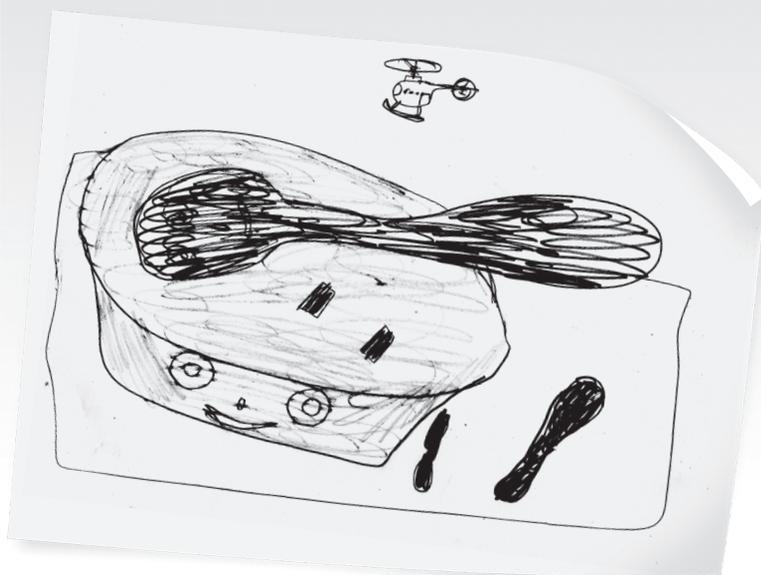
направлена на достижение им максимально возможного уровня развития, расширение спектра его собственных умений и повышение возможностей участия в социальной жизни (что достигается как за счет увеличения его способностей, так и за счет создания специальных условий). Потенциальный уровень развития у разных детей может существенно различаться, равно как и профиль развития различных функций. Так, у одного ребенка наряду с практически полной потерей способности к самостоятельному передвижению или нарушениями сенсорных функций может отмечаться сравнительно высокая способность к произвольной регуляции внимания, в то время как у другого ребенка относительно сохраненные двигательные возможности могут сочетаться с затруднениями привлечения внимания к различным дистантным стимулам. Таким образом, работа с описываемой группой детей предполагает составление индивидуальных планов обучения и развития учащихся. В этих планах отмечается как необходимость посещения ребенком тех или иных дополнительных индивидуальных занятий, так и различные особенности его пребывания в Группе (дозирование нагрузки — частота посещения, продолжительность нахождения в Группе, характер чередования индивидуальных и групповых занятий, степень и характер оказываемой помощи в конкретных видах деятельности, использование специального оборудования; различные стратегии поведения взрослого при возникновении у ребенка определенных состояний и т.д.). При построении индивидуальных планов учитываются стабильные возможности и ограничения учащихся, а также динамика освоения навыков и учебного материала ребенком и, конечно же, его текущее функциональное состояние.

<sup>1</sup> Сокращенно мы будем также называть Группу кратковременного пребывания просто Группой.

Основной вектор психолого-педагогической работы с этой группой детей связан с увеличением их конструктивной самостоятельной активности, что подразумевает повышение уровня взаимодействия с миром. Важно, чтобы ребенок воспринимал различные воздействия со стороны социальной и физической среды и согласовывал свое поведение с внешними воздействиями (например, с эмоциональными реакциями, действиями других людей, сенсорными стимулами и т.д.). Не менее важным является то, чтобы ребенок отслеживал наличие у себя тех или иных потребностей и демонстрировал адекватное поведение, связанное с их удовлетворением (например, подходил к человеку, инициируя общение, или вовремя просился в туалет, мог сам налить себе пить или протягивал чашку другому человеку и т.д.). Стимуляция и поддержка собственной активности ребенка, проведение обучения в рамках повторяющихся ситуаций, во время которых происходит отработка различных форм целенаправленного поведения, позволяет не только формировать конкретные навыки у детей, но также способствует тому, что в своей повседневной жизни дети осваивают новые целенаправленные действия, которым их специальным образом не учили. Следовательно, повышение общего уровня активности и произвольности поведения на занятиях приводит к расширению репертуара поведения ребенка в целом.

Приоритетными аспектами работы являются обогащение опыта участия ребенка в различных социальных ситуациях и расширение возможностей коммуникации, освоение им простых видов деятельности (при этом важное место уделяется формированию навыков самообслуживания), расширение репертуара двигательных возможностей (от освоения новых поз до освоения способности к самостоятельному передвижению).

## ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



## ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



**2. Психолого-педагогическое сопровождение и сотрудничество с семьей ребенка** направлены на установление партнерских отношений с его близкими, оказание помощи в преодолении травматического компонента родительства и последствий маргинализации, содействие росту родительской компетентности и нормализации жизни семьи, профилактику социального сиротства.

Большую часть времени дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития проводят дома. Самыми значимыми отношениями в их жизни являются отношения с близкими. Поэтому очень важно то, насколько семья вовлечена в процесс обучения ребенка, насколько точно она понимает его состояние, адекватно и реалистично оценивает его возможности, владеет специальными методами воспитания и обучения, организации жизненной среды, позиционирования и т.д. Также надо отметить, что у детей с выраженными нарушениями развития собственная активность крайне ограничена, и само обучение идет медленными темпами, возможны периоды регресса. В связи с вышесказанным, сотрудничество между специалистами и семьями является необходимым условием работы.

В процессе взаимодействия специалистов с близкими ребенка исследуется актуальный запрос семьи и происходит совместный выбор приоритетных направлений работы. Родители участвуют в составлении индивидуальных планов обучения. Также при необходимости ведется специальная разъяснительная и обучающая работа с членами семьи, им оказывается психологическая помощь.

Таким образом, отличительными особенностями данной модели помощи являются:

1. Включение в образовательное пространство детей с тяжелыми и множе-

ственными нарушениями развития, ранее считавшихся необучаемыми;

2. Построение индивидуальных и групповых программ развития детей с учетом их индивидуальных особенностей, что предполагает знакомство с разнообразными аспектами жизни ребенка;

3. Оказание психолого-педагогической помощи при активном сотрудничестве с семьями.

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

В качестве методологической основы данной модели выступает *культурно-историческая теория* Л.С. Выготского [6; 7; 8; 9; 35]. Согласно этой теории, человек, в отличие от животных, развивается в двух измерениях — биологическом и социокультурном. Натуральные психические функции, определяющиеся биологической зрелостью человека, составляют материал для построения высших психических функций (ВПФ), которые, по выражению самого автора, и определяют человеческое в человеке. Для того чтобы понять принципы работы, вытекающие из культурно-исторической теории, стоит еще раз обратить внимание на основные признаки, которыми характеризуются ВПФ: они опосредованы по структуре, социальны по происхождению и произвольны по способу функционирования.

Как известно, основную роль опосредующего элемента в структуре психической функции, по Л.С. Выготскому, играет орудие и знак. Орудие помещается между субъектом операции и внешним преобразуемым объектом, опосредуя воздействие человека на предмет деятельности. Знак же опосредует отношение одного человека к другому или к самому себе, выступая в этой своей ипостаси в качестве средства организации действия

по овладению человеком своей психикой. Таким образом, следуя по пути развития ребенка, мы не можем не включать в учебный процесс инструментальную деятельность, с одной стороны, и использование знака, — с другой. В качестве знаков могут выступать простые инструкции, расписание в картинках, использование предметов-символов и т.д.

Социальное происхождение ВПФ вытекает из самой природы опосредующих элементов. Если ребенок оказывается в социальной изоляции, то ни орудийные действия, ни знаковые операции возникнуть у него не могут, поскольку основным механизмом появления таких опосредованных операций, по Л.С. Выготскому, является подражание. Самостоятельное спонтанное подражание наблюдается лишь у менее чем трети детей из описываемой группы (см. раздел «Характеристика детей, входящих в группу обучения»), однако со значительной помощью взрослого те или иные простые действия по задаваемому образцу могут совершать большинство из них. То есть у большей части детей этой группы подражание до определенной степени возможно, и с помощью него раскрываются те ресурсы, которые находятся в зоне ближайшего развития. При этом именно в рамках групповых занятий создаются условия, максимально способствующие тому, чтобы дети видели другого человека (взрослого, ребенка). В процессе коррекционно-развивающей работы большая роль отводится тому, чтобы внимание ребенка было сосредоточено на предлагаемом образце действия, реализуемого взрослым или другим ребенком. Таким образом, функция подражания максимально востребуется.

Востребованность возможностей ребенка вообще является одним из ключевых факторов развития. И здесь мы не можем не обратиться к идее Выготского о социальной ситуации развития. Как

известно, социальная ситуация развития складывается из тех требований, которые предъявляет к ребенку социальное окружение, и того психологического ресурса, которым располагает ребенок. Таким образом, социальная ситуация развития определяет зрелость индивида и его компетентность [4; 17]. В данном случае смысл педагогического процесса для описываемой группы детей во многом состоит в том, что социальное окружение востребует имеющиеся у ребенка способности к удержанию активного внимания, организации произвольных действий, способствует использованию имеющихся средств коммуникации и других возможностей. В нашей работе идея о социальной ситуации развития получила конкретное воплощение в методе моделирования развивающих сред (см. следующий раздел).

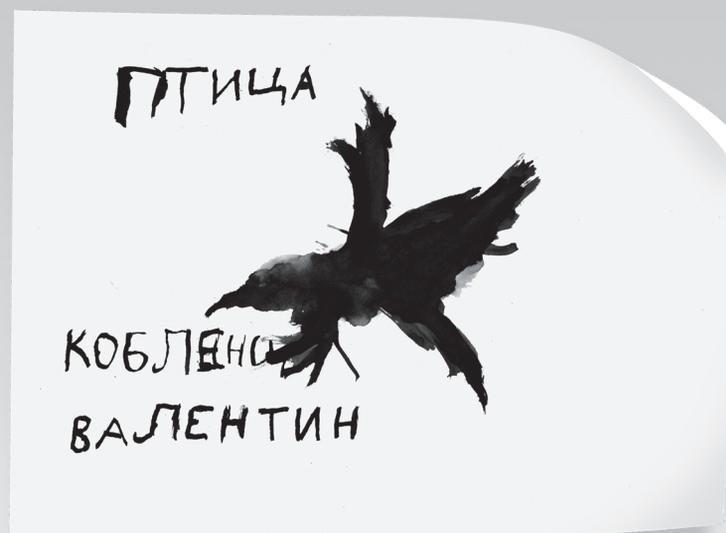
В нашей работе также находят применение идеи культурно-исторического подхода, связанные с развитием у ребенка произвольности. Важно, что опосредующий элемент (знак или орудие) в структуру операции вводит сам субъект. В этом состоит одно из основных отличий ВПФ от условно-рефлекторного акта, где стимул появляется независимо от участия субъекта. Таким образом, мы уделяем пристальное внимание максимально самостоятельному участию ребенка в работе с инструментом: для ряда детей мы вводим наглядный операциональный план действий при выполнении той или иной деятельности. При этом мы стараемся, чтобы ребенок по возможности сам пользовался планом, обращался к знакам (пусть и готовым) для регуляции своего поведения, а не зависел исключительно от непосредственных действий взрослого. Возможности самостоятельного порождения знаков у большинства детей сужены, однако это не означает, что их нет совсем. Как указывал Выготский, знак в истории развития ребенка появляется дважды: сначала как средство воз-

действия на других, как средство регуляции поведения другого, а затем как средство регуляции собственного поведения. Нужно отметить, что автор рассматривал уже самые ранние проявления ребенка, адресованные другому (крики, жесты, взгляды) именно как знаки. Точнее, они могут потенциально выступать как знаки при условии, что есть тот, кто считывает их, то есть изменяет свое поведение в ответ. Если те знаки, которые дает ребенок, не важны для взрослого и никак не влияют на поведение последнего, то они теряют свое регуляторное значение уже на первом этапе своего возникновения, и тогда переход знака в форму регулятора собственного поведения для ребенка оказывается невозможным. Следовательно, давая свой ответ на «знак» ребенка, т.е. изменяя свое поведение в соответствии с подаваемыми им сигналами, мы не просто следуем за его желаниями, но и начинаем взаимодействовать с ним. Мы ожидаем от него ответной реакции: его сообщения о том, нравятся ли ему наши действия, чего он хочет и т.д. Наши действия реализуются в том темпе, в котором ребенок может на них как-то отреагировать.

Также большое значение с точки зрения представляемой здесь модели имеют идеи, сформулированные в рамках *occupational therapy* (в русской традиции это направление коррекционной работы часто переводится как *эрготерапия*, хотя по своей сути это скорее *терапия в деятельности*) [38]. Как считает В. Костер (W. Coster), один из представителей этого направления, традиционные подходы, анализирующие состояние ребенка «снизу вверх», большое внимание уделяют анализу психических функций и процессов, требующихся для реализации деятельности: памяти, праксиса и т.д. При этом теряется цель терапии. Как пишет автор, показателем успешности терапии являются не изменения отдельных пси-

хических процессов, а повышение вовлеченности ребенка в те или иные виды деятельности, что является более важным с точки зрения личности и способствует развитию. Более того, улучшение, например, в сфере праксиса (выявляемое с помощью специальных диагностических методик) не означает, что ребенок автоматически начнет больше участвовать в различных двигательных активностях (играть в подвижные игры, передвигаться более эффективными способами и т.д.). Согласно эрготерапевтическому подходу, *люди деятельностны по своей природе*. Адаптивные взаимодействия являются основой деятельности. Два ключевых положения данного подхода состоят в том, что у человека есть внутренняя потребность участвовать в осмысленной деятельности, и что сама деятельность служит мотивом. В свою очередь, в результате участия в деятельности у человека формируются новые смыслы, убеждения, уверенность в себе, саморегуляция и ощущение своей компетентности. Таким образом, в качестве побуждения к планированию адаптивного взаимодействия выступают как ощущения (например, голод), так и волевые факторы (то есть мотивация, стремление к самостоятельности). Адаптивное взаимодействие подразумевает, что человек ощущает определенную степень контроля над окружающей обстановкой. У людей, которые чувствуют свою компетентность, также развивается уверенность в своих способностях. Такая уверенность дает возможность становиться самостоятельным. У человека появляется желание проверять свои способности через планирование и реализацию адаптивных взаимодействий, а также через участие в осмысленной деятельности. По мере того как человек начинает все лучше контролировать окружающую обстановку, и у него растет уверенность в своих способностях, взаимо-

## ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



действие с окружением становится все более осмысленным и приносящим удовлетворение. Данный процесс носит название *самоактуализации*, то есть в результате непрерывной серии адаптивных взаимодействий происходит раскрытие внутреннего потенциала человека.

Существенным здесь является то, что развитие ребенка может проходить только в рамках осмысленной деятельности. Успешная реализация какой-то психической функции (например, концентрация внимания) не может выступать в качестве самостоятельной цели. Осуществление функции должно иметь подчиненное значение и включаться в более широкую деятельность, значимую для ребенка. Исходя из этого, в проводимой нами коррекционно-развивающей работе занятия, направленные непосредственно на отработку отдельных навыков и развитие конкретных психических функций, занимают очень незначительное место (до определенной степени этот подход реализуется при расширении двигательных возможностей ребенка в рамках индивидуальных занятий, при этом и здесь он играет скорее вспомогательную роль). Для нас более важно, чтобы ребенок смог максимально самостоятельно выполнить значимую для него задачу (например, переместиться из игровой комнаты к обеденному столу), а не то, чтобы он сделал это «правильно». В результате описанного адаптивного взаимодействия с миром у ребенка возрастает уверенность в своих способностях. Нам много раз приходилось сталкиваться с тем, что по мере получения опыта успешной реализации своих намерений ребенок начинает отказываться от предлагаемой ему помощи. Например, он стремится самостоятельно есть, передвигаться и т.д. При этом такое изменение поведения далеко не всегда связано с положительной динамикой в плане развития базовых психических функций.

Реализация деятельностно-центрированного подхода не означает отказа от анализа «снизу вверх», то есть анализа базовых составляющих деятельности. В частности, до определенной степени мы используем *факторный анализ психических функций*, применяемый в нейропсихологии [21]. При этом важно отметить, что мы не можем проводить стандартное нейропсихологическое обследование детей в силу того, что оно требует от ребенка высокого уровня произвольности. Таким образом, при факторном анализе в качестве исходного материала для нас могут выступать только данные, полученные в результате наблюдения за поведением ребенка. В результате этих наблюдений вполне выявляемым оказывается ряд нарушений: недостаточность фактора программирования и контроля (проявляющаяся в трудностях развертывания программы деятельности или нарушении избирательности), несформированность представлений о своем теле, игнорирование тех или иных частей пространства, недостаточность кинетической и кинестетической составляющих и т.д. Факторный анализ позволяет выявить преобладающие дефицитарности и построить коррекционно-развивающую работу с учетом индивидуальных особенностей ребенка [23].

#### **ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Несмотря на широкое употребление понятия *среда*, оно не имеет четкого однозначного определения. В самом общем смысле среда понимается как окружающее человека социальное и физическое пространство. При этом именно окружающее социальное пространство и взаимодействие с ним оказывают наиболее

сильное влияние на становление и развитие человека. В зарубежной литературе понятие *среда* активно используется в рамках экологического подхода к исследованию и описанию механизмов развития психики и формирования поведения [10; 37]. В области педагогики развивается понятие о средоориентированном обучении – обучении посредством системных формирующих влияний предметной, социальной и информационной сред. В отечественную педагогическую и психологическую традицию понятие среды было введено в 20-е годы XX века (П.П. Блонский, Л.С. Выготский) в связи с большим влиянием марксистской философии, а затем получило свое развитие в трудах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. В современных работах (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский и др.) понятие развивающей, образовательной среды и ее роль в становлении и развитии личности получают свое дальнейшее осмысление [11; 24; 28; 33; 34; 36]. В ряде исследований речь идет о том, что точкой приложения педагогических усилий должен выступать не ребенок как таковой, его черты, качества и поведение, а условия, в которых он существует: внешние (среда, окружение ребенка, межличностные отношения и деятельность) и внутренние (его эмоциональное состояние, отношение к самому себе, жизненный опыт). Компонентами среды выступают социальное и пространственно-предметное окружение ребенка. Они создают возможности для его развития и обучения в соответствии с индивидуальными особенностями и обращаются к его внутренней активности. Сегодня эти идеи получают свое развитие и в специальной психологии и педагогике (например, в подходе, развиваемом в РБОО «Центр лечебной педагогики») [14; 12].

Мы полагаем, что в нашей европейской культуре *школьная среда* является

естественной и наилучшей образовательной средой для всех детей, достигших школьного возраста, вне зависимости от их возможностей. Поэтому мы рассматриваем деятельность Группы кратковременного пребывания именно как этап во включении детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитие в пространство школьного обучения и считаем, что наш опыт работы может быть перенесен и использован при организации их обучения в школе.

Необходимо отметить, что современные тенденции в образовании направлены на включение людей с любой формой ограничений функционирования. Образовательные стандарты, принятые в развитых странах, позволяют учитывать индивидуальные возможности и ограничения всех учащихся, при этом общий вектор обучения для всех детей остается одинаковым, и это делает образовательную систему инклюзивной.

#### **ПРИНЦИПЫ И ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

В предлагаемой нами модели психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития выделяются следующие значимые особенности и *принципы построения* развивающей среды:

1. Обучение детей реализуется в совместной деятельности и общении со взрослыми;

2. Предлагаемые деятельности и навыки обязательно являются связанными с повседневной жизнью детей и закрепляются в процессе освоения ребенком разнообразных социальных ситуаций;

3. Формирование новых видов активности ведется с опорой на существующие интересы ребенка;

## ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



4. Значительное внимание уделяется повышению общего уровня активности ребенка;

5. По форме и содержанию занятия носят регулярный, повторяющийся и устойчивый характер;

6. В процессе обучения используются разнообразные внешние опоры;

7. Условием работы является создание доступной для детей среды;

8. В качестве основной формы работы выступают групповые занятия;

9. Форма и содержание занятий выбираются с учетом возрастных особенностей детей и культурных норм, принятых в данном обществе;

10. Деятельность специалистов осуществляется в сотрудничестве с семьей;

11. Используется командная форма работы.

Остановимся более подробно на вышеперечисленных принципах.

**1. Обучение детей реализуется в совместной деятельности и общении со взрослыми.** В рамках данной деятельности взрослый задает образец поведения и оказывает ребенку организующую помощь. Таким образом, занятия строятся в соответствии с пониманием зоны ближайшего развития конкретного ребенка, что влияет на степень оказываемой поддержки в тех или иных видах деятельности. Текущий этап в развитии и обучении каждого из детей рассматривается в связи с ближайшей и последующей перспективой развития. Необходимо отметить, что в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого ставится задача не только освоения ребенком операционно-технической стороны деятельности, но и лучшего осознания смысла выполняемого действия. Известно, что механически освоенные навыки практически не переносятся из учебной ситуации в обычную жизнь. Таким образом, наличие и осознание смысла является

важным фактором, способствующим генерализации навыка.

**2. Предлагаемые деятельности и навыки обязательно являются связанными с повседневной жизнью детей и закрепляются в процессе освоения ребенком разнообразных социальных ситуаций.** Выбор и отработка новых навыков происходят в контексте деятельности и в связи с имеющимся у ребенка опытом. Так, например, обучение сортировке объектов происходит с применением настоящих предметов (чашек, тарелок, ложек, вилок и т.д.), обучение социально-бытовым действиям – в реальных жизненных ситуациях (мытьё и нарезание фруктов и сервировка стола перед едой, одевание при сборах домой после занятий и т.д.). Особенно важными в этом отношении являются занятия, помогающие осваивать навыки ручной деятельности, элементы кулинарии, бытовые навыки и самообслуживание. Важным является подбор посильных, пригодных для каждого ребенка ситуаций и видов деятельности, в которых он будет мотивирован к участию в общих процессах, а также формирование предпосылок к их освоению. Помимо занятий непосредственно в самой Группе в Центре, дети и их семьи совместно со специалистами посещают театры, парки, кафе, музеи, зоопарк, общественный транспорт, места отдыха и т.д. Такое движение навстречу социуму вносит существенный вклад в процесс нормализации жизни семьи в целом, а также обогащает социальный опыт ребенка, его межличностные отношения, улучшает ориентацию в окружающем мире, способствует закреплению навыков и их переносу в ситуации повседневной жизни.

**3. Формирование новых видов активности ведется с опорой на существующие интересы ребенка.** Это означает, что обучение детей реализуется в рамках эмоционально-значимых видов деятельности. В качестве

мотива действия для ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии часто может выступать получение сенсорного впечатления, эмоциональной реакции взрослого. Например, ребенок обходит препятствия, нагибается, перешагивает (в результате чего происходит развитие возможностей, связанных с адаптацией к пространственным параметрам среды), для того чтобы покачаться на мяче (получить приятные вестибулярные ощущения). Постепенно у ряда детей в определенных видах деятельности происходит смещение мотива на цель, благодаря чему ранее освоенное действие, становясь значимым для ребенка, превращается в деятельность (само преодоление препятствий начинает вызывать у ребенка положительные эмоции). Для некоторых детей мы предлагаем виды активности, способствующие тому, чтобы стереотипные действия (в случае тяжелых нарушений это практически единственное, что ребенок делает сам) были вписаны в новый смысловой контекст. Подобная практика позволяет возвращать ребенку его собственный опыт в новом ключе, а это, в свою очередь, создает возможности для перехода на новый уровень активности. Например, стереотипные манипуляции с предметами можно вписать в контекст музыкальных занятий, предложив ребенку отстукивать ритм с помощью маракаса, а стереотипное раскачивание – в бытовую деятельность, предлагая ребенку задание вытирать стол тряпкой в ритме его собственных движений.

**4. Значительное внимание уделяется повышению общего уровня активности ребенка.** Для большинства детей описываемой группы характерно первичное снижение общего уровня активности, повышенная истощаемость (особенно в ситуации выполнения произвольных видов деятельности). Поэтому возникает необходи-

мость дополнительной стимуляции ребенка. В качестве основных средств активации выступают сенсорная стимуляция и эмоциональное заражение. Но, поскольку одно и то же воздействие для некоторых детей может быть адекватным и активизирующим, а для других – чрезвычайно интенсивным, мы подбираем сенсорную насыщенность среды индивидуально для каждого ребенка. Дети, которым трудно переносить те или иные сенсорные воздействия, могут во время «трудных» для них занятий (например, музыки), посещать другие, в т.ч. индивидуальные занятия. Сенсорная стимуляция всегда проводится в рамках эмоционально окрашенного взаимодействия. «Голая» стимуляция (к примеру, простое помещение ребенка в сенсорную комнату) для детей данной группы оказывается недопустимой, поскольку это вызывает закрепление и стереотипизацию действий, связанных с получением тех или иных ощущений. Кроме того, сенсорная стимуляция, лишённая эмоционального и смыслового контекста, приводит к повышению угрозы возникновения эпилептической активности. Помимо учета объема и качества предлагаемого сенсорного материала, необходимо также индивидуально подбирать темп его предъявления (опираясь на то, насколько быстро ребенок может отреагировать на данное событие). Также важно сопровождать происходящее с ребенком эмоциональными комментариями, учитывая, что ему всегда проще сосредоточить внимание и своевременно отреагировать на сенсорное воздействие, если оно носит «ожидаемый», повторяющийся характер. Поэтому удачной формой сенсорной стимуляции являются ритмические игры: они позволяют работать над *развитием эмоционального взаимодействия и регулировать темп предъявления материала*, а также *облегчают ребенку прогнозирование сенсорного*

*воздействия или эмоционального события*, что, в свою очередь, облегчает переработку сенсорной информации и организацию поведенческого ответа.

**5. По форме и содержанию занятия носят регулярный, повторяющийся и устойчивый характер.** Это способствует лучшей ориентации детей в происходящем и возникновению более осознанного отношения к занятиям (у ребенка появляется возможность изучить те или иные виды активности и лучше осознать, что они значат для него). Кроме того, описанный характер занятий создает возможность предвосхищения тех или иных событий, что позволяет сформировать поведенческий ответ, который в дальнейшем может быть закреплен как навык в заданной ситуации. Также важно, что освоение любого навыка детьми описываемой группы предполагает многократное возвращение к предыдущему этапу: сложный навык разбивается на ряд простых операций и осваивается, начиная с конца такой цепочки, что позволяет ребенку каждый раз достигать законченного результата. Этот способ работы позволяет детям более осмысленно относиться как к самой ситуации освоения навыка, так и к собственным действиям.

**6. В процессе обучения используются разнообразные внешние опоры.** Как уже отмечалось, у детей описываемой группы резко снижена способность к планированию собственного поведения, и осуществление регуляции становится возможным во многом благодаря комментариям, инструкциям и действиям других людей, использованию предметов-символов, фотографий, схем и рисунков, выступающих в качестве внешних опор. Задача педагога заключается в побуждении ребенка к самостоятельному привлечению таких опор. Благодаря их использованию происходит развитие способности к планированию, а также усложнение структу-

ры деятельности за счет введения опосредующего элемента. Кроме того, внешние опоры могут выступать и как средства коммуникации.

**7. Условием работы является создание доступной для ребенка среды.** Под доступной средой в первую очередь подразумевается наличие дополнительного специализированного оборудования и материалов (в т.ч. средств, облегчающих оптимальное позиционирование ребенка, колясок, подъемников, специального оборудования для двигательных занятий и дополнительных средств коммуникации). Также важна организация помещений, способствующая повышению мобильности детей (широкие проемы, коридоры, поручни) и облегчающая как реализацию ими различных умений и навыков (особенно в области самообслуживания: специально оборудованные туалеты, раковины и т.д.), так и — в самых тяжелых случаях — уход. К сожалению, для нас желаемое оборудование — это пока еще во многом дело будущего.

**8. В качестве основной формы работы выступают групповые занятия.** Одной из наших приоритетных задач является формирование у детей социальной мотивации и развитие навыков взаимодействия с другими, что невозможно решить исключительно в рамках индивидуальных занятий. Помимо этого, групповая форма работы позволяет ребенку постоянно получать непосредственную обратную связь на свое поведение от взрослых и сверстников, прежде всего, — в форме эмоциональных реакций и действий. И, наконец, именно в групповой ситуации возможен запуск и активация механизмов подражания.

**9. Форма и содержание занятий выбираются с учетом возрастных особенностей детей и культурных норм, принятых в данном обществе.** Так, занятия для ребенка раннего возраста должны строиться в совместной деятельности и общении с родителями

(детско-родительские группы, индивидуальные занятия вместе с родителем). В более старшем возрасте необходимо обучение отдельно от родителей, в группе с другими детьми. В школьном возрасте предпочтение отдается занятиям, моделирующим отношения *учитель — ученик, ученик — другие ученики*; педагогический процесс должен быть в большей степени направлен на решение образовательных задач, а также включать соответствующие возрасту формы проведения досуга. Со старшего подросткового возраста адекватной возрастной задачей является обучение трудовым навыкам. Планомерное изменение форм организации обучения способствует не только развитию ребенка, но и нормализации жизни его семьи.

**10. Деятельность специалистов осуществляется в сотрудничестве с семьей,** что подразумевает участие родителей в разработке программ обучения и развития ребенка, помощь близким в прояснении жизненных перспектив, а также оказание психологической поддержки членам семьи ребенка. Сотрудничество с родителями также очень важно в плане профилактики эмоционального выгорания специалистов, работающих с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития.

**11. Используется командная форма работы.** Важным аспектом предоставляемой помощи является совместная работа различных специалистов, обеспечивающая комплексное, «объемное», видение ситуации как непосредственно во время занятий, так и в процессе построения перспективных планов обучения. Специалисты, работающие в Группе кратковременного пребывания, — это психологи, нейропсихологи, учителя-дефектологи, специалист по двигательному развитию, социальный педагог, воспитатели. Кроме этого, в команде работает врач-невролог, в задачи которого входит как оказание консультативной помощи семьям по вопросам лечения

и ухода за ребенком, так и регуляция индивидуальной нагрузки ребенка, а также участие в интервизии деятельности команды специалистов. На командных встречах специалисты обсуждают состояние, задачи обучения и развития для каждого из учащихся, совместно выделяют приоритетные направления деятельности и актуальные зоны ближайшего развития каждого из детей, соотносят их с запросом семьи и разрабатывают стратегии реализации выделенных задач. Например, если у конкретного ребенка появился интерес к взаимодействию с другими людьми, то на некоторый период времени это может стать основной задачей в обучении: во всех видах занятий именно развитие взаимодействия и коммуникации может стать приоритетным. На таких командных встречах проводится оценка эффективности работы с каждым из детей Группы, обсуждаются проблемы и трудности. Более того, командная форма работы специалистов реализуется не только в согласованном ведении ребенка разными специалистами, но и в их совместном проведении групповых занятий. Например, педагог выступает в роли основного ведущего на занятии «Окружающий мир», а психологи сопровождают тех детей, которые испытывают большие эмоциональные сложности при участии в этом занятии; специалист по двигательному развитию может находиться здесь же, сопровождая ребенка с двигательными проблемами, подбирая для него более адекватную позу для его участия в занятии в целом или помогая организовать конкретное движение и действие.

## **ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ**

Наиболее значимыми *областями обучения* и развития детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития являются познавательная, эмоционально-во-

левая, сенсомоторная сферы, области коммуникации, саморегуляции и социальных навыков, предметно-практической деятельности, социально-бытовых навыков и самообслуживания. Стоит отметить, что предлагаемое в этом тексте разделение является в некоторых случаях весьма условным и призвано скорее обозначить области нашего внимания, чем строго разграничить и классифицировать систему задач. Такое описание несколько усложняет структуру, но, тем не менее, позволяет обозначить системный характер процессов развития и взаимопроникновение многих задач в обучении ребенка. Также важно отметить, что многие сложные задачи зачастую решаются довольно простыми способами, если адекватным образом поставить акценты в психолого-педагогической работе. К тому же следует учитывать, что ряд задач решается как путем прямой тренировки тех или иных навыков, так и созданием специального пространства, в котором у ребенка есть возможность получить новый опыт и приобрести те или иные возможности.

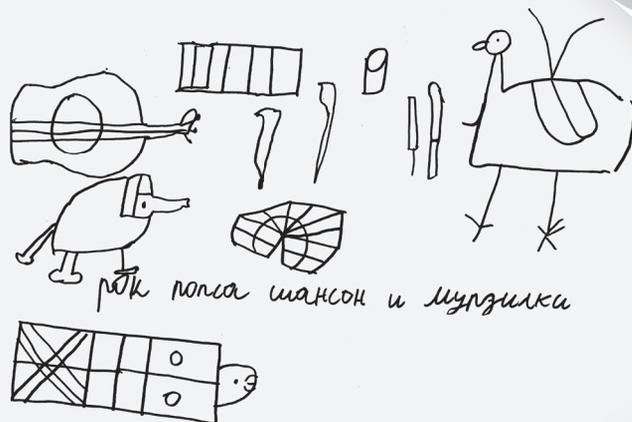
Примером взаимопроникновения задач развития может служить ситуация обучения ребенка с тяжелыми проблемами умения самостоятельно есть. Для того чтобы он освоил этот навык, необходимо, чтобы вместе сошлось несколько «событий» в его развитии. Важно, чтобы он стал лучше осознавать себя и свои потребности, лучше ориентироваться в ситуации в целом и целенаправленно искать еду, смог удерживать позу, овладел предметом (понял назначение ложки, научился совершать определенные действия — зачерпывать еду, доносить ее до рта). Как видно из этого описания, для обучения конкретному навыку самообслуживания необходимо решить ряд задач, лежащих в области познавательного развития, самосознания, в сенсомоторной сфере, предметно-практической

деятельности. Стоит отметить, что обучение такого ребенка навыкам самообслуживания, равно как и подавляющему числу других навыков, лучше всего проводить в повседневном, бытовом контексте, поскольку именно здесь у ребенка появляется реальная значимая обратная связь, ситуация становится для него более понятной и осмысленной, появляется большая мотивация к овладению конкретным умением. Это, в свою очередь, дает ему возможность пережить новый опыт – значимость собственной целенаправленной, произвольной активности.

Сложности в процессе работы специалистов могут возникнуть и при попытках отнести то или иное достижение к продвижению в какой-либо одной, конкретной области обучения. Например, мама рассказывает нам, что ребенок стал приносить ей пульт, чтобы она включила телевизор. Для нас это означает сразу несколько достижений в развитии ребенка: он научился понимать связь между этими объектами (пультом и телевизором), у него улучшилось понимание себя (он научился распознавать, когда ему становится скучно), у него появился конструктивный способ справляться с собственным эмоциональным состоянием (он не сидит, не плачет и не уходит, например, в стереотипное верчение). Также это означает, что у ребенка появилось целенаправленное поведение (несет пульт), расширилась ориентация в ситуации (перемещается с пультом до мамы в другую комнату), он использует предмет для коммуникации (дает пульт, обозначая просьбу включить).

Что касается простоты решения некоторых из проблем обучения детей этой группы, то здесь может быть уместен следующий пример. Принятие правильной позы (что может обеспечиваться дополнительным оборудованием или физической помощью взрослого) является базовым

## ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



## ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



условием для осуществления различных видов активности и в силу этого – частью многих задач в обучении конкретным навыкам в деятельности. При правильном позиционировании осуществление многих видов деятельности может стать значительно более доступным для ребенка.

Далее мы перечислим основные задачи психолого-педагогической помощи, которые касаются развития каждой из перечисленных сфер и областей.

### 1. Развитие познавательной сферы

А. Развитие *произвольной регуляции внимания* предполагает:

– формирование способности отслеживать взглядом движущийся объект (в горизонтальной и вертикальной плоскости);

– развитие способности концентрировать внимание на неподвижном объекте;

– улучшение способности переключать внимание;

– формирование возможности распределять внимание между 2 объектами.

Б. Развитие *анперцепции* включает:

– работу по узнаванию знакомых предметов;

– формирование представлений о повторяемости событий (этому способствует постоянное расписание занятий, многократная отработка одного и того же навыка в повторяющейся учебной ситуации и т.д.);

– развитие способности к формированию собственных ответных реакций на повторяющиеся события (начиная от ожидания определенного действия в ритмической игре до самостоятельного перехода из одного помещения в другое, где обычно проходит следующее занятие).

В. Формирование элементарных *представлений о структуре пространства* предполагает:

– работу по переживанию образа собственного тела (актуализация ощущений

от собственного тела через вестибулярные, суставные, тактильные и проприоцептивные ощущения; развитие способности локализовать ощущения на собственном теле; формирование целостного образа собственного тела);

– освоение зрительно-пространственных полей различной удаленности;

– работу с неосвоенными полями пространства (актуализация игнорируемых частей пространства, освоение переходов из одной части пространства в другую);

– формирование пространственных стереотипов (так, каждое занятие проводится в постоянном помещении);

– освоение игр по правилам, где правила задаются пространственными отношениями (например, различных видов догонялок с «домиком», фольклорных игр с водящим, находящимся в центре круга и т.д.);

– формирование простейших навыков конструирования (это достигается путем складывания объемных предметов из нескольких частей (разрезанного яблока, груши, разобранной на детали машины и др.), складывания картинок из двух частей, конструирования из двух разноцветных кубиков по образцу и т.д.);

– выполнение простейших инструкций, связанных с перемещением в пространстве;

– развитие понимания пространственных предлогов в играх на нахождение игрушки, предмета, в процессе выполнения инструкций (положи «на», «в» и т.д.).

Г. Формирование *представлений о постоянстве объектов* (т.е. знание, что объект не исчезает, если его накрыть коробкой или платочком, – его не видно, а он есть).

Д. Отработка навыков *соотнесения объекта и его изображения* происходит в следующей последовательности:

– сравнение двух одинаковых предметов;

– соотнесение предмета с фотографией;  
– сопоставление предмета с цветной картинкой;

– соотнесение предмета с черно-белой картинкой.

Е. Обучение *установлению простых причинно-следственных связей* (например, «нажал на кнопку – зажегся свет»).

Ж. Отработка навыка *сортировки* предметов по различным признакам (форма, цвет, размер и т.д.).

З. Освоение *дочислового ряда* предполагает:

– формирование представлений о ряде (например, раскладывание игрушек в ряд, нанизывание бус или колечек пирамидки, выкладывание однородных последовательностей предметов, наклеивание в ряд картинок и геометрических фигур);

– формирование понятия взаимно-однозначного соответствия (положить в каждую чашку ложку, раздать каждому из присутствующих клей и т.п.);

– освоение простых чередований с использованием предметов и картинок;

– выкладывание сложного ряда по образцу.

И. Формирование *простейших количественных понятий* («такой же», «большой/маленький», «столько же», «один/много», «один/два/три» – на материале предметов и картинок).

К. Поддержка *самостоятельной активности* ребенка в его исследовательской деятельности (см. также задачи по развитию эмоционально-волевой сферы).

## 2. Развитие эмоционально-волевой сферы

А. Повышение *общего уровня активности* через *эмоциональное заражение* (в т.ч. в рамках ритмических и сенсорных игр, а также на музыкальных занятиях) – является сквозным принципом взаимодействия с ребенком.

Б. Формирование связи между эмоцией и вызвавшим ее событием предполагает:

– эмоционально-смысловое «обживание» привычной повторяющейся ситуации (появление предпочтения тех или иных занятий, педагогов и других детей – возникновение избирательности в отношениях);

– формирование способности к прогнозированию эмоционально-значимого события в рамках ритмических игр с кульминацией (например, «...в ямку бух», «пошла коза рогатая...» и т.д.).

В. Формирование саморепрезентации включает:

– формирование образа тела (см. развитие познавательной сферы);

– развитие способности воспринимать связь между своим действием и результатом (в рамках ручной деятельности, простых манипуляций с предметами; этому также способствуют эмоциональные комментарии педагога: описание действий ребенка и различных ситуаций, положительная (похвала) или отрицательная (порицание) оценка его поведения);

– развитие представлений о различных отношениях «Я – другой» (взрослый – ребенок, ребенок – ребенок) – на занятиях, на перемене, в моделируемых конфликтных ситуациях;

– развитие способности поддерживать взаимодействие на различной психологической дистанции (ребенок – учитель, ребенок – родитель, ребенок – ребенок, друг – знакомый – чужой).

Г. Развитие у ребенка копинг-стратегий (т.е. формирование поведения, направленного на совладание с собственными эмоциями) происходит через:

– развитие способности отслеживать свои эмоциональные состояния (обычно за счет связывания собственных эмоциональных реакций с определенным последствием, как правило, – действием со стороны педагога: например, «ты кри-

чишь – тогда мы выходим с занятия»; также для некоторых детей важен комментарий их эмоционального состояния. Успех при решении этой задачи в значительной степени зависит от того, насколько удалось продвинуться с ребенком в плане формирования саморепрезентации);

– снижение эмоциональной гиперчувствительности в значимых ситуациях, освоение этих ситуаций при поддержке взрослого (например, слушаем гитару из соседней комнаты и постепенно сокращаем дистанцию, также педагог может привлечь внимание ребенка к происходящему и помочь осмыслить переживаемое: «Посмотри, сейчас идет «Круг», все хорошо»);

– развитие эмоционального контакта и способности опереться на утешение («Тебе плохо? Давай, я тебя обниму» и т.д.);

– установление связи деструктивного поведения ребенка с определенным местом («Пойдем кричать на твой стул»);

– формирование собственно совладающего поведения («Ты кричишь – тогда иди на стул», «Ты сердисься слишком сильно; держи себя в руках (или руками)»);

– осознание желания и организацию поведения, направленного на его удовлетворение, при помощи взрослого («Ты кричишь. А что ты хочешь? Покажи!»).

### 3. Развитие сенсомоторной сферы

А. Развитие сомато-сенсорной чувствительности (вестибулярная, кинестетическая, тактильная, болевая чувствительность) и дифференцированных реакций на сомато-сенсорные стимулы.

Б. Развитие способности реагирования на дистантные стимулы, развитие слухомоторных и зрительно-моторных координаций, ориентировочных реакций, прослеживания, нахождение предметов в ближнем и дальнем поле.

В. Расширение *двигательного опыта* предполагает:

– формирование правильных положений тела и движений вместо используемых патологических, освоение новых поз и расширение возможности их использования в повседневной жизни;

– правильное использование вспомогательных средств (валики, опоры, ходунки и т.д.);

– расширение способов передвижения, освоение и коррекция основных двигательных навыков (ползание, перевороты, приседания, ходьба, бег);

– формирование балансных реакций, защитных реакций;

– развитие асимметричных движений и двучручной деятельности.

Г. Развитие *праксиса* (освоение простых программ движения, выполнение простых действий по инструкции, формирование простых предметных действий) происходит через:

– освоение захватов, способов удержания предметов с дальнейшим формированием действий с ними;

– выполнение действий по инструкции;

– преодоление полосы препятствий из двух-трех элементов.

#### 4. Развитие коммуникации

Развитие данной сферы осуществляется как на занятиях, специально организованных с этой целью педагогом, так и в ситуациях повседневной жизни (в этом случае взрослый следует за спонтанным поведением и активностью ребенка).

А. Поддержка и организация *собственной коммуникативной активности* ребенка (предоставление возможностей выбора, формирование и развитие навыков собственной коммуникации (вокализации/жесты, предметная коммуникация, коммуникация с помощью картинок),

обеспечение успешности ребенка в общении и подкрепление позитивного опыта).

Б. Формирование и развитие *понимания речи* предполагает:

– развитие способности к слуховой локализации звука;

– выделение звуков речи из многообразия шумов;

– развитие ориентации на речь как на возможную коммуникацию;

– узнавание отдельных слов и устойчивых речевых конструкций в привычных ситуациях;

– перенесение этого навыка в различные ситуации;

– улучшение понимания обращенного к ребенку сообщения (сопровождение слова или речевого сообщения жестом, предъявлением предмета, карточки);

– понимание более сложных речевых конструкций, расширение пассивного словарного запаса (ситуативного и тематического);

– создание речевой среды (сопровождение деятельности и разнообразных событий кратким или развернутым речевым комментарием).

#### 5. Развитие саморегуляции и социальных навыков

Важной предпосылкой освоения данных навыков является развитие эмоционально-волевой сферы и навыков коммуникации.

А. Формирование умения *обращать внимание на другого человека*, его вопрос/просьбу и указательный жест.

Б. Понимание и реализация навыков *выполнения простой инструкции* – «дай», «положи», «покажи» и др. (вначале в повторяющихся, а затем и в новых ситуациях; в т.ч. на занятиях по фронтальной инструкции).

В. Обучение *адекватному поведению* в различных общественных местах и си-

## ОСОБЫЕ ДЕТИ – ОСОБЫЙ ВЗГЛЯД НА МИР



туациях общения с другими людьми предполагает:

- формирование простых социальных умений: умения ждать, приветствовать, прощаться, вести себя за столом во время еды (на занятиях, в кафе, дома) и др.;

- расширение социального опыта (посещение кафе, детских площадок, музеев, детских праздников, аттракционов, спектаклей, магазинов, общественного транспорта и т.д.);

- участие в играх по правилам, в том числе со сверстниками (во время занятий и перемен, во время выездных мероприятий и т.д.);

- развитие умения участвовать в спонтанном игровом взаимодействии (во время перемен в ходе учебного дня, на детских площадках и т.д.).

Г. Формирование умения *выражать желания социально приемлемым образом и контролировать деструктивное поведение* включает:

- освоение способности понимать указательный жест;

- использование указательного жеста для произвольной организации собственного поведения;

- использование карточек, жестовой коммуникации, речи для выражения желания вместо крика, агрессии;

- овладение простейшими копинг-стратегиями (см. развитие эмоционально-волевой сферы).

### 6. Формирование предметно-практической деятельности

Развитие сенсомоторной сферы (см. выше) является важной предпосылкой осмысленной деятельности ребенка.

А. Формирование и развитие определенных умений и навыков в процессе *работы с различными материалами* (глина, бумага, пластилин, клей, краски, фломастеры, природные материалы в соответствии со временем года) – па-

раллельно с обогащением сенсорного опыта.

Б. Формирование *последовательности действий* с предметами на занятиях, в различных социальных ситуациях, дома (например, перенести портфель с одного места на другое – открыть его – достать альбом – убрать все предметы обратно или: достать тарелку – поставить ее на стол – съесть еду с помощью ложки – убрать тарелку и ложку в мойку – помыть за собой посуду). Обучение предметной деятельности происходит последовательно через освоение следующих этапов:

– принятие позы, адекватной выполняемому действию;

– освоение элементарных операций/действий с помощью взрослого (педагог в процессе обучения использует прием «рука-в-руку»);

– отработка самостоятельного выполнения элементарных операций/действий;

– освоение простейших программ (последовательностей действий) с использованием внешней опоры (инструкция взрослого, карточки);

– освоение самостоятельного выполнения этих программ.

В. Обучение *функциональному использованию предметов* в повседневной жизни (например, вспенить мыло с водой, вытереть руки с помощью полотенца, застегнуть молнию или пуговицы, закрыть кран, нажать на кнопку лифта или клавишу какого-либо устройства и т.д.), а также в игре (бросить или поймать мяч, позвонить в колокольчик и т.д.).

Г. Развитие способности к *планированию и контролю* собственной деятельности достигается путем:

– отработки избирательной реакции на предъявление различных значимых стимулов (колокольчик означает, что нужно идти на занятие «Окружающий мир», мяч – что начинается занятие по физическому развитию и т.д.);

– развития программирующей функции речи (например, реакция на имя, выполнение действий по инструкции);

– формирования способности к переключению с одного действия на другое с опорой на ритм (например, отработка простых моторных программ под стихи);

– развития способности развертывать программу деятельности с использованием внешних опор (наглядного плана);

– формирования способности самостоятельно составлять наглядный план деятельности (раскладывание картинок в правильной последовательности).

## 7. Обучение социально-бытовым навыкам и навыкам самообслуживания

Освоение данных навыков происходит в различных ситуациях, регулярно возникающих в повседневной жизни ребенка. Мы обучаем его одеваться, раздеваться, самостоятельно ходить в туалет, готовить простейшую еду, надевать и переносить свой рюкзак с места на место, открывать и закрывать двери и кран, пользоваться лифтом и т.д. Отработка навыков самообслуживания и бытовых навыков происходит по той же программе, что и обучение действиям с предметами. Часто действия с предметами осваиваются сначала именно в контексте овладения ребенком собственной бытовой повседневной жизнью. ■

*Окончание читайте в следующем номере.*