

МОРЖИНА Е. В.

Москва, РБОО «Центр лечебной педагогики»

За более чем двадцатилетнее существование Центра лечебной педагогики (ЦЛП) наши специалисты неоднократно участвовали в создании интегративных групп в детских садах, где учились общаться, играть и заниматься дети с обычным развитием и дети с различными нарушениями. Опыт работы подтверждает, что интегративные группы очень важны как для тех, так и для других.

В этой статье мы хотели бы рассказать об одном из наших проектов в данном направлении — об интегративных группах для дошкольников «Детский сад», действующих в ЦЛП на протяжении последних 4 лет. В 2010–2011 учебном году в рамках этого проекта работают две группы: для детей 5–7 лет и для детей 3–4,5 лет.

Каждую группу посещают 10–11 детей. Из них 2–3 ребенка имеют особенности развития. Для них группа становится новой ступенькой развития и социальной адаптации. Как правило, это дети из числа воспитанников ЦЛП, имеющих особенности эмоционально-волевой сферы (нарушения взаимодействия со взрослыми и детьми, выраженные трудности адаптации к новой ситуации), нарушения сенсорной интеграции, задержку психоречевого и моторного развития, генетические синдромы. В интегративные группы мы берем детей, которые потенциально готовы к участию в общей деятельности при организующей помощи взрослых. Поэтому обычно это дети, ранее получавшие психолого-педагогическую помощь: занятия с игровым терапевтом, дефектологом, логопедом, нейропсихологом, музыкальным терапевтом, специалистом по ЛФК, а также групповые занятия. В интегративной группе работают 2 педагога, им помогают волонтеры.

Вхождение в интегративную группу — это важная задача для всех детей, и для обеспечения успешности этого этапа необходимо выполнение ряда педагогических условий.

С нашей точки зрения, важнейшим условием для адаптации ребенка к новой ситуации является *сохранение у него ощущения комфорта и безопасности*. По-

этому родителям ребенка, который начинает посещать группу, мы предлагаем сопровождать его столько, сколько необходимо — до тех пор, пока у него не сложатся отношения с кем-либо из педагогов или детей. Длительность этого адаптационного периода зависит от индивидуальных особенностей ребенка. В этот период родители могут помогать педагогам (например, с подготовкой к занятию ручной деятельностью) либо заниматься своими делами в помещении группы. Главное, чтобы ребенок знал, что в любой момент, когда ему понадобится, он может прибежать за помощью и поддержкой к маме.

Однако в большинстве случаев одного присутствия на занятиях мамы бывает недостаточно для успешной адаптации ребенка. Поэтому на первых порах *особого ребенка в интегративной группе сопровождает специалист* — тот, с кем у малыша сложились доверительные отношения, возник эмоциональный контакт на занятиях в ЦЛП. По мере адаптации ребенок становится готов отпустить специалиста и выстроить отношения с кем-то из педагогов, работающих в группе. Гораздо реже, но бывает, что ребенок адаптируется в интегративной группе благодаря опоре на структуру дня: у малыша появляются любимые занятия, ради которых он готов приходить в коллектив и принимать определенные правила.

При организации занятий большое значение имеет *распределение ролей между педагогами*, благодаря чему дети легче осваиваются в группе. Например, определяется «ведущий» — педагог, который обозначает для детей правила поведения, структуру дня (чем занимаемся сейчас, что будет после), а второй педагог помогает эти правила выполнить, ориентирует на обозначенное событие и в ряде случаев дает образец нужного поведения. В течение дня педагоги периодически меняются ролями.

*Структура группового дня* является необходимым условием для привыкания детей к новой ситуации. Важны здесь как определенная последовательность занятий, так и подбор самих занятий.

Каждый день у нас начинается со «свободной игры», длящейся от 40 минут до часа. Один из педагогов находится в игровой, а другой встречает приходящих детей и беседует с родителями. Свободная игра нужна для более комфортного перехода из домашнего мира в мир группы. В игровой педагог раскладывает железную дорогу, кубики, набор кукольной посуды, набор зверей и другие игрушки, которые могут понравиться детям и вызвать желание играть. На столе подготавливается все необходимое для рисования. Педагог присутствует в комнате, оставляя детям свободу действий и подключаясь к игре в тот момент, когда вмешательство взрослого действительно необходимо. В начале учебного года, когда дети только знакомятся друг с другом, им бывает трудно организовать совместную игру — в этом случае педагог инициирует игру сам, незаметно вовлекая в нее детей. Здесь важно, чтобы взрослый чувствовал себя одним из играющих — просто более опытным и знающим разные варианты игр. Тогда игра получается «на-равных» и ребенок начинает проявлять собственную активность — лучше осваивает игровые ситуации и учится играть. Важно помнить, что свободная игра должна давать возможность ребенку по собственному желанию присоединиться к игре или выйти из нее, а также обязательно приносить удовольствие играющим.

После включения детей в игровую ситуацию педагог объявляет какое-то совместное игровое событие. Например, предлагает отправиться в путешествие — это игра с выбором ролей, постройкой «корабля» и т. д. Педагог задает и поддерживает общую канву игры, а дети сами выбирают — на чем путешествовать, что взять с собой, где приземлиться и т. д.

Или педагог звонит в колокольчик (а потом это охотно делают сами дети) и приглашает всех на спектакль. Вместе с детьми он строит «театр»: вот здесь — сцена, а там — зрительный зал. И предлагает сыграть знакомую сказку, вместе с детьми распределяет роли и подбирает костюмы и реквизит. Либо дети сами говорят, кем они будут, выбирают себе костюмы, а педагог, отталкиваясь от ролей, разворачивает сюжет, в котором будут задействованы все персонажи. Всем детям нравятся «превращаться», и задача педагога — помочь им в этом. Когда все увлечены одним делом, ребенку легче почувствовать себя частью команды. Те, кому сложно участвовать в общей деятельности, могут наблюдать со стороны и по мере готовности присоединяться к группе.

Возможны и другие варианты совместных игр. Когда дети их запоминают и у них появляются предпочтения, педагог помогает им учиться выбирать игру и договариваться друг с другом.

После свободной игры и организованного педагогом занятия детям предлагается завтрак. В столовой роли педагогов также распределены: один педагог сидит за столом с детьми, второй — на раздаче. В нашей столовой есть правило — не уходить с едой из помещения. При этом педагоги дают возможность ребенку самому «строить отношения» с едой: ребенок сам определяет, что и в каком количестве он съест.

После завтрака детей приглашают на занятия ручной деятельностью. Один педагог ведет занятие, другой — помогает тем, у кого возникают затруднения. Затем прогулка, обед, отдых, тихие игры для детей, которые не спят днем, полдник.

Важно еще раз отметить, что мы даем ребенку самому в большинстве случаев определять, что он хочет делать. При этом, разумеется, ограничением является комфорт других детей и социальная допустимость определенного поведения. Как правило, нам удается так организовать любую деятельность, чтобы каждый ребенок сам захотел в ней участвовать. Например, далеко не все дети хотят днем спать. Но мы из этой ситуации делаем привлекательное и интересное событие: во время дневного сна один педагог читает книжку, а дети, лежа, слушают. Если ребенок не готов укладываться в постель, ему разрешается тихонько посидеть и послушать, а как только захочет — пойти и лечь на свое место. Постепенно все дети с удовольствием ложатся, тихо слушают сказку, а потом засыпают.

Дети с особенностями развития получают необходимую помощь: кому-то нужно помочь сесть за стол, приступить к действию (например, начать есть), кому-то нужно увести из помещения и помочь успокоиться. Ведь для обычных детей достаточно создать ситуацию свободного выбора, чтобы они развивались, но для детей с особенностями не все так просто. Например, Васе, который ходит в нашу интегративную группу, нужны правила и систематическая помощь, чтобы их освоить, а также надо научиться общаться, разобраться с собственными желаниями и понять структуру дня (узнать и освоить предлагаемые виды деятельности, чтобы затем делать выбор, имея полную картинку).

Другим важным условием успешности работы интегративной группы является учет особенностей темпа и работоспособности каждого ребенка. Для решения этой задачи мы используем:

— чередование игр и занятий, внутри которых создается определенное напряжение, с играми и занятиями, на которых можно расслабиться, отдохнуть;

— специальную помощь ребенку, который не может сам справиться с впечатлениями, эмоциями.

Здесь подходит метафора «вдоха» (напряжения, активности, концентрации) и «выдоха» (расслабления и паузы). Например, если ребенок переполнен впечатлениями, а общая игра еще продолжается, педагог может использовать различные формы «выдоха» для данного ребенка: если ребенку не хочется покидать комнату, он может побыть наблюдателем, сесть в сторонке на стульчик и разглядывая всех в подзорную трубу или же «фотографируя» играющих. Другой вариант — перейти в соседнее пространство и там поиграть одному или с кем-то, кто тоже устал от шумных игр.

Для нас важно создать такую среду в группе, в которой дети могли бы действительно свободно играть. Для этого активность педагога не должна подменять и заменять детскую: когда нужно, он предлагает, показывает вариант игры, а как только дети сами разворачивают игру, тут же отходит на второй план, оставаясь рядом на случай трудной ситуации. Критерием правильно выстроенных отношений с точки зрения дистанции является способность детей самим активно и творчески разворачивать игру, а не ожидать от взрослого постоянных идей.

Приведем примеры включения двух детей с особенностями развития в наши группы.

Петя (синдром Аспергера). Мальчик пришел в интегративную группу в 5 лет. В новой ситуации был очень тревожен, что проявлялось в резком возрастании

моторной и речевой активности. Мальчик приходил в группу одним из первых, и по мере увеличения числа детей нарастала его тревога. Петя пытался привлечь внимание педагога на себя, постоянно задавал одни и те же вопросы, начинал говорить громким неестественным голосом. В организованные игры включался ненадолго, с помощью взрослого, который все объяснял ему и поддерживал его. С детьми взаимодействовал только при помощи взрослого. Мальчик выбирал только хорошо знакомые игры, игрушки, занятия. Если вдруг что-то менялось в привычной ситуации — очень расстраивался. Наличие сенсорных страхов вызывало иногда резкую аффективную реакцию: крик и плач по поводу мокрых носков, заевшей молнии.

За прошедшие два года, в течение которых Петя ходил к нам в интегративную группу и продолжал индивидуально заниматься с игровым терапевтом, логопедом, специалистом по телесно-ориентированным занятиям и педагогом по ручной деятельности, заметна положительная динамика. Теперь мальчик проявляет стойкий интерес к другим детям. Он обращается к ним с просьбами, меняется игрушками, радуется совместным играм, может выбрать и предложить свою игру. На занятиях по ручной деятельности научился работать с различными материалами и выполнять задания по образцу. Ориентирован на ведущего занятие. Петя теперь говорит спокойным негромким голосом. Он охотно участвует во всех видах общей деятельности, принимает изменения в структуре группового дня. В следующем учебном году Петя будет продолжать посещать нашу интегративную группу, индивидуальные занятия в Центре, а также начнет ходить в группу подготовки к школе в ЦЛП.

Алеша (синдром сенсорной защиты). Мальчик пришел к нам в интегративную группу в 4 года, до этого занимался в Центре индивидуально с игровым терапевтом и посещал игровую группу. Алеше было сложно вступать во взаимодействие и участвовать в занятиях: он быстро истощался от количества различной информации и погружался в стереотипную предметно-манипулятивную игру. В столовой мог есть только свои любимые сухарики. С детьми мог взаимодействовать очень недолго (ему нравилось бегать в запусты с другим ребенком). Напряжение было еще довольно сильным, мальчик часто ходил на носочках и говорил скандированным голосом. В первое время Алеше помогал адаптироваться в группе знакомый ему игротерапевт. Затем Алеша выделил одного из педагогов группы и стал к нему обращаться с вопросами и предложениями.

За 1,5 года посещения нашей интегративной группы у мальчика можно видеть следующие изменения: возросла выносливость и работоспособность. Увеличилось время пребывания в группе. Мальчик общается с детьми и взрослыми довольно свободно: задает по ситуации вопросы, замечает детали в одежде других детей («какая ты, Ася, нарядная пришла»), выражает свое желание или нежелание в чем-либо участвовать. Часто сам выступает инициатором каких-нибудь сюжетных игр. У него появился друг. Теперь он включается в сюжетно-ролевые игры, действует внутри игры соответственно роли. Научился принимать пищу вместе с другими детьми (с удовольствием ест кашу, пьет сок). Мальчик принял все занятия по расписанию и в них активно участвует. Маме предложили пойти в

районный сад, и сейчас Алеша вполне успешно адаптируется к требованиям, которые там к нему предъявляются. Он занимается в саду без сопровождающего, мама ждет его в коридоре. Еще совсем недавно это было бы невозможно.

В заключение хотелось обозначить наиболее важные задачи, которые решаются в наших интегративных группах.

1. Помочь ребенку освоиться в детской группе, привыкнуть к основным режимным моментам.

2. Создать такую среду, в которой дети хотели бы играть друг с другом, участвовать в общей деятельности.

3. Поддерживать развитие каждого ребенка, создавая условия для возрастания активности и самостоятельности, для реализации потенциала каждого ребенка.

Для решения этих задач очень важно, чтобы педагоги работали в команде, регулярно обсуждая и планируя свою работу, достижения и трудности каждого ребенка, находя новые средства и пути для помощи каждому из детей.

Также мы можем выделить наиболее важные умения, которые появляются у детей в процессе занятий: умение понимать и выражать свои желания; умение выражать свои эмоции социально-приемлемым способом; умение уважать желания и выбор другого человека; умение слушать и слышать другого человека; умение соблюдать очередность в игре, общей деятельности, общении; умение завершать одно событие, действие, а потом переходить к другому; умение ориентироваться во временно-пространственных отношениях; умение играть вместе с другими детьми; умение ориентироваться на взрослого, который выступает носителем норм и правил в данном месте; умение просить о помощи и предлагать помощь другому человеку.

Успешность достижения поставленных задач во многом зависит от соблюдения важных педагогических условий:

— уважение к другим людям (детям, педагогам, родителям), уважительное отношение к личному пространству детей (еда, сон, игра, деятельность...);

— создание интегративной среды и постоянное наблюдение за качеством процесса интеграции (оказание необходимой помощи каждому ребенку);

— соблюдение всех достигнутых с ребенком договоренностей со стороны взрослого;

— постепенное включение ребенка в группу (постепенное увеличение времени нахождения в группе в комфортном для ребенка режиме);

— наличие сопровождающего для ребенка с особенностями развития во время адаптационного периода;

— специальная организация командного взаимодействия специалистов с учетом поставленных задач (распределение между ними ответственности, обязанностей, ролей; регулярные обсуждения проблем и постановка задач на педсоветах и т. д.);

— создание партнерских отношений с родителями (родители выступают как активные участники процесса адаптации ребенка);

— готовность к обсуждению спорных ситуаций, готовность менять содержание и форму, если они мешают процессу интеграции;

— высокий профессиональный уровень и творческий подход педагогов к работе.